Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9870257
Centre d'intérêt: 520

Thériault, Diane.

Stratégie d'intervention favorisant la prise en charge dans le processus de supervision scolaire / par Diane Thériault. -- [Trois-Rivières?] : D. Thériault, 1984.
v, 128 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières". Bibliogr. : f. 125-128.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Supervision * Relation d'aide * Leadership * Relations interpersonnelles * Elaboration d'instruments * Revue de la documentation

L'étude vise à fournir aux divers agents responsables de supervision un modèle d'intervention stratégique permettant et suscitant la prise en charge de l'individu ou du groupe dans et par l'expression du processus de supervision scolaire. Dans un premier temps, l'auteure précise le problème afin d'identifier et de relever à travers la documentation les diverses définitions du rôle du superviseur scolaire, dans le but de circonscrire les éléments déterminants inhérents à cette pratique. Le deuxième chapitre présente la définition des notions identifiées précédemment permettant d'établir les assises théoriques à partir desquelles s'articule le type d'intervention souhaitée. Enfin, dans le troisième chapitre, l'auteure établit les structures de relations qui existent entre les notions de relations d'aide et de leadership en vue d'en dégager un processus d'intervention qui permette la dynamisation du processus de supervision scolaire. Le modèle proposé n'a pas été expérimenté ni validé.

Type de document: r

EDUQ 8870257

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☐ Rapport de recherche
☒ Rapport de stage

Nom du candidat: Diane Thériault

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation (administration scolaire)

Nom du directeur de recherche: Dr. Gérald Jomphe

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Stratégie d'intervention favorisant la prise en charge dans le processus de supervision scolaire.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE TROIS-RIVIÈRES

EDUQ 8870257

Résumé:*

L'intention poursuivie dans la réalisation de cet ouvrage est l'apport d'un outil conceptuel proposant aux divers agents responsables de supervision scolaire un processus d'intervention permettant la prise en charge et l'engagement de la personne dans et par la relation superviseur-supervisé.

La démarche entreprise s'intègre à un champ de préoccupations beaucoup plus vaste visant à situer et à préciser l'utilisation de la supervision dans le contexte québécois. Une équipe de chercheurs de la concentration administration scolaire de l'U.Q.T.R., sous la direction du Dr. Gérald Jomphe, a jusqu'à maintenant dégagé un profil conceptuel du phénomène supervision scolaire (NADEAU) et analysé l'expression de concepts à travers un cadre de gestion (ROYER). Suite aux résultats de ces études, un modèle du processus de supervision scolaire a été élaboré (ROYER et JOMPHE). Notre recherche s'inscrit en continuité de ce cheminement et présente une analyse de la relation superviseur-supervisé.

Notre exploration porte tout d'abord sur l'analyse du rôle du superviseur par la définition qu'en donnent les théoriciens préoccupés par le sujet. L'élément dominant pour chacun des treize (13) ouvrages consultés mentionne l'importance accordée à l'aide, au soutien et à l'encouragement à fournir aux divers intervenants.

Tout en demeurant conscient que la relation d'aide escomptée se vit en situation de travail, donc dans une organisation aussi complexe qu'est l'école, nous devons tenir compte de l'interaction

existante entre la tâche et les relations humaines. Pour ce faire, il nous semble justifié d'intégrer à notre cadre de référence, en plus de la notion de la relation d'aide, les concepts relevant du leadership situationnel et de la participation.

Suite à cette revue de littérature, où d'une part, nous avons précisé les attitudes fondamentales à l'expression d'une relation vraiment aidante (AUGER) situé dans un contexte d'intervention sociale (HOLLIS - PERLMAN) et où d'autre part, les interactions tâche - relations humaines - degré de maturité se sont spécifiées par la théorie du leadership situationnel (HERSEY et BLANCHARD) et par les divers modes de participation (SAINT-PIERRE), il nous a été possible d'établir les assises servant à l'élaboration d'instruments diagnostic.

Par l'intégration du processus d'aide et du processus de résolution de problème suivant le référentiel fourni par le processus de solution de problème (POUPART) nous obtenons le modèle dans lequel s'inscrit notre processus d'intervention. L'approche théorique générale en est précisée ainsi que la programmation des actions servant à l'établissement de la relation superviseur-supervisé.

Diane Thériault

Signature du candidat

Date: 27/11/84

Gérard Tousignant

Signature du directeur de recherche

Date: 27/11/84

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

STRATEGIE D'INTERVENTION FAVORISANT LA PRISE EN CHARGE DANS LE PROCESSUS DE SUPERVISION SCOLAIRE

par

DIANE THERIAULT

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Novembre 1984

REMERCIEMENTS

Nous profitons de l'occasion qui nous est offerte pour présenter au Dr. Gérald Jomphe nos remerciements les plus sincères. La qualité de la supervision reçue démontre une fois de plus l'importance de miser et d'investir dans ce domaine permettant ainsi à l'individu d'être supporté, encouragé et orienté dans son agir. Merci!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 1

TABLE DES MATIÈRES. ii

LISTE DES TABLEAUX. iv

LISTE DES FIGURES v

INTRODUCTION. 1

CHAPITRE I- Analyse de la situation. 5

1.1 Situation du problème 5

1.2 Identification du problème. 17

Notion de rôle. 17

Le rôle du superviseur. 19

CHAPITRE II- Cadre de référence 38

2.1 La relation d'aide. 39

A) Les conditions permettant la relation d'aide. 43

B) L'intervention 50

L'approche diagnostic. 50

L'approche centrée sur la résolution de problèmes. 57

2.2 Le leadership 64

A) Leadership situationnel. 64

B) Le style de leadership, facteur causal de la participation 75

La participation par intégration . . 76

La participation par insertion . . . 78

La participation engagement. 81

La participation par la prise en charge. 83

CHAPITRE III- Processus d'intervention 87

3.1 Relation entre différents types de processus. 88

Problème de fonctionnement. 98

Problème de modification de fonctionnement. 102

3.2 Stratégie d'intervention. 105

A) Stratégie générale 106

B) Instruments diagnostic du processus d'intervention dans la relation superviseur-supervisé. 113

SOMMAIRE ET CONCLUSION. 121

BIBLIOGRAPHIE 125

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I
Modèle du processus de supervision scolaire. 7

TABLEAU II
Sommaire des règles d'application couvrant le profil conceptuel de la supervision scolaire 14

TABLEAU III
Importance accordée selon divers auteurs à la notion d'aide. 32

TABELAU IV
Echelle des divers niveaux d'attitudes de l'aidant 46

TABLEAU V
Relations entre divers types de processus 93

TABLEAU VI
Intégration de trois processus. 97

TABLEAU VII
Processus évolutif de la participation. 110

TABLEAU VIII
Instruments diagnostic sur le processus d'intervention dans la relation superviseur-supervisé 116

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1
Les phases de la relation d'aide 48

FIGURE 2
Les styles de comportements fondamentaux du leader 67

FIGURE 3
Leadership situationnel. 71

FIGURE 4
Le processus de solution de problème appliqué à deux problèmes différents 91

FIGURE 5
Analyse du processus d'intervention dans la relation superviseur-supervisé. 115

INTRODUCTION

Dans la perspective de notre société moderne où la percée technologique prend de plus en plus d'ampleur, où les préoccupations et investissements convergent vers la robotique, la télématique et l'informatique, il devient nécessaire, voire primordial, de préciser la reconnaissance de l'Homme dans l'organisation. Malgré l'effort consenti à la technologie, il n'en demeure pas moins que la prédominance des problèmes issus de l'interaction entre les personnes conserve encore et toujours son acuité. Jacques Vasseur, président de Murray Axmith Inc., firme spécialisée dans la planification des carrières et la réaffectation des cadres, constate que:

> «Dans 70 à 80 pour cent des cas, les cadres sont congédiés ou mis de côté non pas à cause de leur incompétence sur le plan «technique» mais plutôt à cause des difficultés qu'ils éprouvent sur le plan des relations interpersonnelles»[1].

L'intérêt fondamental de la supervision scolaire, qui de par sa définition se caractérise comme étant un processus d'aide et de support en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers intervenants impliqués dans l'organisation-école,

---

1. Le principe de Peter est dépassé, Chronique Economie et Finance, dans LA PRESSE, 99e année, no 45, mercredi 23 février 1983.

poursuit cette finalité de rejoindre l'Homme dans son réseau de communications et de relations. Il convient donc d'interroger la nature et le fonctionnement de ce processus.

L'intention de notre étude est de fournir aux divers agents responsables de supervision un modèle d'intervention stratégique permettant et suscitant la prise en charge de l'individu et/ou du groupe dans et par l'expression du processus de supervision scolaire.

De façon plus précise cet objectif s'opérationnalisera à partir des étapes suivantes:

. Dans un premier temps, nous entendons préciser le problème afin d'identifier et de relever à travers la littérature les diverses définitions du rôle du superviseur scolaire dans le but de circonscrire les éléments déterminatifs inhérents à cette pratique.

. Le deuxième chapitre présentera la définition des notions identifiées précédemment qui nous permettront ainsi d'établir les assises théoriques à partir desquelles s'articulera le type d'intervention souhaité.

. Enfin, au chapitre troisième, nous nous proposons d'établir les structures de relations existantes entre

les éléments en vue d'en dégager un processus d'intervention qui permette la dynamisation du processus de supervision scolaire.

Cette recherche contribuera, par les informations rassemblées, à apporter un nouvel éclairage quant aux facteurs motivant la définition du rôle du superviseur dans un contexte où la nature de la relation superviseur-supervisé puise son essence dans la reconnaissance de l'Homme en tant qu'être responsable et principal agent de son devenir.

De plus, au niveau de l'applicabilité de ces données, nous proposons des instruments diagnostic aux agents oeuvrant dans le domaine de la supervision, permettant une démarche conjointe (entre le superviseur et le supervisé) qui respecte le rythme et la maturité des individus vers l'identification des problèmes, les modifications à apporter et la résolution de ces problèmes. L'incidence qu'aura l'utilisation de cette démarche permettra une meilleure gestion des ressources humaines qui tienne compte des motivations et potentialités de chacun.

Malgré l'attention particulière apportée à l'élaboration de cette recherche, nous nous devons de restreindre notre étude au seul plan théorique, considérant l'ampleur qu'une telle démarche peut nécessiter. L'expérimentation et la

validation du modèle proposé constituera, nous l'espérons, l'objet de d'autres investigations.

CHAPITRE I

Analyse de la situation

Ce chapitre a pour but de préciser la nature de notre étude en indiquant dans quel contexte s'inscrit notre cheminement, pour ensuite identifier les éléments du problème qui serviront de base à notre exploration.

1.1 SITUATION DU PROBLÈME

La présente recherche se situe en continuité d'un cheminement beaucoup plus vaste ayant comme objet d'interrogation la supervision scolaire. En effet, une équipe de chercheurs oeuvre depuis 1979 à l'Université du Québec à Trois-Rivières, sous la direction du Dr. Gérald Jomphe, afin de préciser la nature de la supervision scolaire et son utilisation. Dans cette perspective, Richard Nadeau[2] détermine le degré de congruence au niveau de la définition du concept théorique de la supervision scolaire à partir d'un échantillonnage d'auteurs reconnus en la matière. Dans un second temps,

---

2. NADEAU. Richard, Analyse comparative du phénomène de la supervision scolaire en vue d'en dégager un profil conceptuel, Rapport de recherche, U.Q.T.R., 1981.

Gilbert Royer[3] établit les correspondances possibles entre les dimensions du système scolaire primaire et secondaire québécois et les activités de supervision scolaire dans un cadre de gestion. Suite aux résultats obtenus de ces deux dernières études, un modèle a été dégagé par Royer et Jomphe[4] décrivant le processus de supervision scolaire.

Le modèle proposé repose sur le concept de supervision défini comme étant un processus d'aide et de support en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers intervenants impliqués dans l'organisation-école. La représentation graphique de cette approche apparaît au tableau I de la page suivante.

Tel qu'illustré, ce modèle s'articule à partir de deux axes: l'axe organisation-école et l'axe méthodologie.

L'axe organisation-école, perçu sous la réalité d'un système d'actions interreliées, identifie huit catégories d'activités susceptibles de représenter les objets de

---

3. ROYER, Gilbert, Expression de la supervision scolaire dans un cadre de gestion, Rapport de recherche, U.Q.T.R., 1981.

4. ROYER, Gilbert, JOMPHE, Gérald, Un modèle de supervision scolaire: sa conceptualisation et son opérationalisation, Rapport de projet de recherche FCAC, U.Q.T.R., 1982.

TABLEAU I

MODELE DU PROCESSUS DE SUPERVISION SCOLAIRE

AXE METHODOLOGIE / AXE ORGANISATION ECOLE		Curriculum et apprentissage	Services aux étudiants	Recherche et développement	Relation école-milieu	Marketing	Personnel	Facilités physiques et matérielles	Finance	
DELIMITATION	Cadre Fonctionnel	Présentation des objectifs, modalités, procédures et des rôles								
	Cadre de Référence	Explication sur les systèmes: orientation, mobilisation, social, gestionnaire, technologique et performance								
DIAGNOSTIC	Cueillette des Données	Grilles diagnostiques de la pratique selon le cadre de référence retenu								
	Analyse des Données	Etablissement du profil des forces et faiblesses								
CHANGEMENT	Choix D'option	Identification des renforcements et modifications								
	Solution	Liste des moyens compatibles								
	Priorité	Choix du ou des moyens privilégié(s)								
PROGRAMME	Planification	Etablissement des objectifs								
	Organisation	Choix des activités de perfectionnement ou de formation								
	Application	Réalisation des activités								
REPERTOIRE	Appréciation	Analyse des observations								
	Jugement	Interprétation de la situation								

préoccupations des divers intervenants dans le cadre de leur poste de travail respectif. Ces catégories d'activités ainsi que les fonctions et responsabilités dévolues à chacune d'elles sont[5]:

- Curriculum et apprentissage: utiliser les programmes d'enseignement selon les orientations et directives établies; développer et élaborer certains programmes spécifiques.

- Services aux étudiants: faciliter le cheminement para-académique de chacun ou de l'ensemble des élèves durant toute leur formation.

- Recherche et développement: susciter, amorcer et coordonner diverses activités de recherche et de développement afin d'améliorer la qualité du rendement des ressources utilisées par l'organisation scolaire.

- Relation école-milieu: développer des liens et collaborer avec divers organismes socio-économiques, les parents, les institutions qui se retrouvent dans le milieu immédiat de l'école.

---

5. ROYER, Gilbert, JOMPHE, Gérald, Opus cit., pp. 38-40.

- Marketing: faire connaître les attributs académiques et historiques de l'école en plus des succès encourus par les étudiants gradués.

- Personnel: supporter et encourager les interventions des individus au niveau des secteurs académiques et para-académiques de l'école.

- Facilités physiques et matérielles: acquérir du matériel et améliorer l'environnement physique de l'école.

- Finance: répartir et utiliser les ressources financières en accord avec les priorités établies.

L'axe méthodologie, comportant cinq (5) phases reliées à la démarche du superviseur, nous permet la compréhension ou la saisie de la complexité de l'organisation qu'est l'école. Ces phases se présentent comme suit[6]:

- La phase «délimitation» permet au superviseur de présenter au supervisé le cadre fonctionnel et le cadre de référence de la démarche de supervision;

---

6. JOMPHE, Gérald, ROYER, Gilbert, La supervision scolaire: Processus d'amélioration de l'efficacité organisationnelle, Colloque en Administration Scolaire, ACFAS, mai 1983, p. 5.

- la phase «diagnostic» a pour objet de dresser le portrait du supervisé en termes d'habiletés conceptuelles, humaines et techniques en relation avec le cadre de référence;

- la phase «changement» prévoit d'identifier les renforcements ou modifications souhaités, les solutions envisagées ainsi que les priorités dans les changements;

- la phase «programme» consiste à planifier et organiser le programme d'actions à entreprendre en vue d'améliorer la pratique du supervisé;

- la phase «rétroaction» comprend l'appréciation des résultats du programme d'actions appliqué à la pratique du supervisé.

Le modèle décrit précédemment suscite un intérêt certain quant à son caractère systémique, englobant l'organisation scolaire québécoise dans son ensemble. Son utilisation concerne autant les cadres des commissions scolaires, les chefs de groupe que les enseignants et non-enseignants. De plus, cette approche fournit un cadre d'analyse, un processus à suivre visant le changement ou le renforcement de certaines situations dans l'agir du supervisé. Cependant,

l'intervention du superviseur ne peut se limiter à l'exécution d'une procédure aux multiples étapes. Il y a lieu de s'interroger sur les fondements qui guident les orientations prises par le superviseur et sur la définition que prend la relation superviseur-supervisé.

Le modèle suggéré repose sur des postulats dont il serait opportun d'approfondir la teneur tout en nous permettant de préciser les éléments servant à circonscrire le problème. Le sujet de notre réflexion étant de l'ordre du vécu organisationnel dans un contexte de supervision, notre attention sera donc portée vers la manifestation de cette pratique.

Les études réalisées par l'équipe de chercheurs de l'U.Q.T.R. situent le phénomène «supervision scolaire» dans son contexte théorique et pratique. Pour ce faire, ils utilisent la méthode d'analyse Beredy[7] en nous présentant la supervision scolaire sous l'angle de neuf (9) éléments perceptuels distincts à savoir:

- Définition essentielle: il s'agit de la délimitation ou de la description d'un phénomène en fonction de son genre et de sa différence spécifique.

---

7. BEREDY, George, Comparative Method in Education, New-York, HRW, 1964.

- Base: c'est le principe fondamental sur lequel se base et se fonde l'existence et l'activité d'un phénomène.

- Condition: il s'agit d'un fait, d'une circonstance ou d'un état d'être perçu comme étant nécessaire, indispensable et essentiel à l'existence et à l'opération d'un phénomène.

- But: c'est une fin ultime d'un phénomène.

- Fonction: nous entendons ici une opération, une tâche, une action ou un rôle assigné à un phénomène dans la poursuite d'un but fixé.

- Limite: s'adresse ici au domaine concret qui détermine le champ d'activité d'un phénomène ou le point abstrait qui fixe sa zone d'influence.

- Cause: c'est un fait, une circonstance ou un état d'être qui a nécessité et suscité l'existence et l'activité d'un phénomène.

- Conséquence: c'est un fait, une circonstance ou un état d'être que l'on peut observer comme découlant

directement de l'existence et de l'activité d'un phénomène.

A partir du cadre d'interprétation ci-haut mentionné, le traitement des informations théoriques a été effectué, permettant ainsi d'appréhender la complexité de la supervision scolaire[8] (NADEAU). De plus, ce phénomène, par la répartition des activités, a donné lieu à l'adaptation de règles d'applications pratiques[9] (ROYER et JOMPHE). Le tableau II montre les correspondances théoriques et les règles d'application qui en découlent selon chacun des éléments perceptuels. En somme, ce tableau présente certaines facettes de la relation superviseur-supervisé.

Par exemple, la fonction de la supervision est d'«assister les enseignants dans l'amélioration de l'éducation» par «une relation d'aide et de support à l'individu». La base et les fondements mêmes de la supervision s'organisent autour et à partir «des relations humaines et d'une philosophie démocratique de l'éducation» «s'opérationnalisant suivant une approche humaniste démocratisante». La condition à l'exercice de la supervision s'exprime par «la participation et l'intégration, l'encouragement et le renforcement» «selon le

---

8. NADEAU, Richard, Opus cit., 1981.

9. ROYER, Gilbert, JOMPHE, Gérald, Opus cit., 1983, pp.26-27.

TABLEAU II

SOMMAIRE DES REGLES D'APPLICATION COUVRANT LE PROFIL CONCEPTUEL DE LA SUPERVISION SCOLAIRE

HADEAU, ROYER, JOMPHE.

ELEMENTS PERCEPTUELS	CORRESPONDANCES THEORIQUES	REGLES D'APPLICATION
La définition	Un processus visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.	... une intervention stratégique décisionnelle visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage...
La cause	Les changements dans tous les domaines, les transformations socio-économiques, le développement technologique dans l'enseignement, une préparation inadéquate des enseignants, un gaspillage des ressources humaines, un manque de continuité.	... générée de la nécessité d'adapter l'action professionnelle d'un individu suivant les pressions qu'exerce l'évolution des événements sociaux, économiques, technologiques sur l'organisation scolaire...
La base	Les relations humaines, une philosophie démocratique de l'éducation, les comportements naturels.	... s'opérationnalisant suivant une approche humaniste démocratisante...
La condition	La participation et l'intégration, l'encouragement et le renforcement.	... désirée et pratiquée selon le principe de la co-décision...
Le but	Amélioration de l'efficacité scolaire, amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, amélioration des conditions de chacun.	... en vue d'améliorer le rendement de chacun des individus et par conséquent le rendement de l'organisation scolaire en termes d'enseignement et d'apprentissage...

TABLEAU II

SOMMAIRE DES REGLES D'APPLICATION COUVRANT

LE PROFIL CONCEPTUEL DE LA SUPERVISION SCOLAIRE (suite)

NADEAU, ROYER, JOMPHE.

ELEMENTS PERCEPTUELS	CORRESPONDANCES THEORIQUES	REGLES D'APPLICATION
La fonction	Assister les enseignants dans l'amélioration de l'éducation, assurer le développement des enseignants et des programmes d'étude, fournir des services de soutien à l'enseignement.	... s'inscrivant dans une relation d'aide et de support à l'individu dans l'exercice de son travail...
La limite	Les programmes d'étude et les mécanismes de décision impliquant l'enseignement et l'apprentissage, le développement des enseignants et des élèves, de la recherche.	... dont la portée se limite à certaines dimensions sous l'angle desquelles pourrait être envisagée l'organisation scolaire. En l'occurrence, il s'agirait des dimensions curriculum et apprentissage, personnel...
La relation	L'administration, l'organisation, le système social.	... qui influence l'orientation et l'application de la fonction de travail de l'individu suivant l'analyse de la complexité organisationnelle...
La conséquence	L'amélioration de l'efficacité de l'enseignement, l'amélioration des programmes d'étude, une conscientisation croissante des besoins en éducation, l'identification des intérêts, aptitudes, capacités et habiletés des enseignants, un climat salubre et des conditions de travail plaisantes.	... qui, suivant une conscientisation accrue des besoins du protagoniste dans l'exercice de son travail, permet par le biais d'actions concrètes, d'améliorer effectivement le rendement de l'organisation scolaire en termes d'enseignement et d'apprentissage...

principe de co-décision».

La dimension d'aide, de support et d'assistance à l'enseignant ainsi qu'à l'enseignement occupe une place prédominante dans la définition des éléments constitutifs de la supervision. De plus, certains principes relevant de la conduite administrative s'en dégagent, tels que la co-décision et la démocratisation.

C'est à partir de ce référentiel que le modèle de supervision scolaire a été élaboré. Nous faisons ici référence au modèle du processus de supervision scolaire de Royer et Jomphe, présenté au tableau I de cet ouvrage. Néanmoins, il demeure que la dimension Intervention ne transparaît que faiblement dans l'application de l'approche suggérée. Des questions fondamentales restent encore sans réponse à savoir: le rôle dévolu au superviseur dans l'exercice de sa profession, et comment ce rôle s'exprime dans l'interaction superviseur-organisation-supervisé.

C'est ce que nous tenterons de préciser à la section suivante par l'analyse du rôle du superviseur selon les principaux théoriciens s'étant préoccupés de la question.

1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME

Préalablement à l'investigation du rôle du superviseur où treize (13) ouvrages seront consultés, il serait opportun de préciser la définition même de rôle en examinant ce qu'en disent ces auteurs. Par la suite, il sera possible de faire certains regroupements et différenciations au niveau de l'identification des éléments, ce qui nous permettra de saisir de façon plus globale les traits dominants et caractéristiques dévolus au rôle du superviseur scolaire.

Définition de rôle

Il n'existe pas d'unanimité quant à la définition du rôle. Ainsi, Lumpkin le définit comme étant: «un terme général pour décrire certains devoirs, prérogatives, attitudes que les personnes ayant une même fonction dans un groupe donné tendent à avoir en commun[10]». Linton[11], pour sa part, l'aborde sous l'angle sociologique, c'est-à-dire en relation avec la société comme entité: le rôle désigne la somme totale des modèles culturels associés à un statut particulier. Le rôle contient ainsi les valeurs, les attitudes et le comportement

---

10. LUMPKIN, K.D., The Family: A Study of Member Roles, Chapel Hill: University N.C. Press, 1953, p.5.

11. LINTON, R., The Cultural Background of Personality, New-York: Appleton Century, 1945, p.50.

prescrits par la société à toute personne occupant ce statut. Guy Rocher abonde dans le même sens en caractérisant le rôle social comme étant: «l'ensemble des manières d'agir qui, dans une société donnée, sont censées caractériser la conduite des personnes dans l'exercice d'une profession particulière»[12]. D'autres encore structurent et définissent le comportement par des attentes venant, d'une part, de l'institution et venant, d'autre part, de l'individu. C'est ainsi que Parsons et Shils[13] précisent en disant que le rôle est un secteur organisé des orientations d'un acteur, lesquelles constituent et définissent sa participation dans un processus interactionnel. Le rôle implique un ensemble d'attentes complémentaires concernant les propres actions de l'individu et celles des autres avec qui il interagit.

De ces définitions, celle de Parsons et Shils semble préciser davantage l'aspect relationnel existant selon la nature de la participation vécue par les acteurs. Tout en conservant ces définitions présentes à notre esprit, il serait intéressant de les appliquer

---

12. ROCHER- Guy, Introduction à la sociologie générale, Paris: Ed. HMH, 1968, p.48.

13. PARSONS, T., SHILS, E., Toward a General Theory of Action, Cambridge: Harvard University Press, 1951, p.23.

au domaine de la supervision scolaire.

Le rôle du superviseur scolaire

Ben Harris:

Harris[14] présente les fonctions majeures du comportement du superviseur en trois (3) dimensions, soit: habiletés, tâches et processus. Les habiletés consistent en une capacité à écrire, écouter, observer, comprendre, diagnostiquer, synthétiser, visualiser, analyser. Pour ce qui est des tâches, elles couvrent divers champs d'application: affaires courantes, développement du curriculum, organisation, personnel, orientations, commodités, matériels et évaluation. Ces habiletés et tâches sont combinées aux processus pour nous apporter la troisième dimension du rôle du superviseur scolaire. Ainsi, les éléments constituant le processus sont: planifier, organiser, diriger, contrôler et évaluer.

---

14. HARRIS, Ben, Supervisory Behavior in Education, New-York: Prentice Hall, 1975, pp.12-13.

Katheryn Feyereisen, John Fiorino, Arlene Novak:

Le rôle du superviseur d'après Feyereisen et al[15] consiste à apporter un support au personnel qui assiste les enseignants dans l'amélioration de l'instruction. L'action des superviseurs est centralisée sur le développement du curriculum, la consultation et la facilitation. Chacune de ces composantes est en étroite relation avec les autres. Ainsi, au niveau du curriculum, il s'agit d'identifier les objectifs, les types de contenus de l'organisation et de faire connaître ces informations au personnel des autres composantes. La responsabilité majeure de la composante consultation est de fournir des conseils aux membres des autres sous-systèmes. Les fonctions que doit exercer le personnel de la composante facilitation, sont: d'assister les membres dans l'identification des disfonctions et problèmes dans le processus du curriculum, assister les enseignants dans l'interprétation et l'application des solutions retenues dans le système de prise de décision et, enfin, fournir un feedback au personnel d'instruction.

---

15. FEYEREISEN, K., FIORINO, J., NOVAK, A., Supervision and Curriculum Renewal, New-York: Appleton Century, 1970, pp.96-109.

Wiles Kimball:

Quant à Kimball[16], il conçoit le rôle du superviseur comme étant celui de supporter, d'assister et de partager plutôt que de diriger. La position d'autorité dans laquelle se trouve le superviseur doit être utilisée pour promouvoir la croissance en assumant des responsabilités et en favorisant la créativité plutôt que la dépendance et la conformité. De plus, l'auteur ajoute que le superviseur doit mettre l'emphase sur l'encouragement à l'expérimentation et le partage de ces résultats auprès des membres du personnel.

William Lucio, John McNeil:

Lucio et McNeil[17] considèrent que le personnel superviseur doit être capable d'aider les enseignants vers la connaissance de leurs capacités à apprendre et à résoudre des problèmes en vue de comportements effectifs et coordonnés.

Les attentes formulées à l'égard des superviseurs consistent en l'organisation du matériel, la définition des besoins des apprenants, la coopération

16. KIMBALL, Wiles, Supervision for Better Schools, New-Jersey: Prentice Hall, 1967, pp.5-10.

17. LUCIO, William, McNEIL, John, Supervision a Synthesis of Thought and Action, New-York: McGraw-Hill, 1969, pp.14-46.

avec les groupes de la communauté aussi bien que le personnel qualifié, la détermination des finalités, l'établissement d'un profil des procédures pour l'atteinte des finalités et l'évaluation. La responsabilité première du superviseur est de prévoir les conséquences de l'introduction de l'innovation et d'en vérifier les résultats.

James Marks, Emery Stoops et Joyce King-Stoops:

Si les enseignants ont à développer l'habileté d'adaptater le matériel et les procédures aux objectifs de l'éducation, Marks et al[18] conçoivent que le superviseur doit utiliser chaque moyen mis à sa disposition pour développer l'initiative, la confiance en soi, l'originalité et l'indépendance de pensée d'un personnel professionnel. Ainsi, au niveau de sa tâche, le principal, en tant que chef superviseur, doit:

1) combiner les efforts des enseignants et du personnel de supervision;
2) offrir et accepter de nouvelles idées;
3) travailler vers une utilisation optimale de tout

---

18. MARKS, James, STOOPS, Emery, KING-STOOPS, Joyce, Handbook of Educational Supervision, Boston: ATlyn and Bacon Inc., 1971, pp.12-20.

le matériel d'instruction;

4) respecter les opinions et suggestions du personnel;

5) reconnaître que la loyauté et le support vont dans les deux sens;

6) reconnaître les membres du personnel comme des individus professionels;

7) louanger et encourager les bonnes attitudes et procédures pour des actions spécifiques;

8) utiliser des mesures effectives d'évaluation;

9) supporter le personnel dans les relations avec la communauté;

10) accepter le professeur comme un égal, qui est chargé de responsabilités spécifiques;

11) engager tout le personnel dans des efforts coopératifs sur des problèmes éducationnels de l'école;

12) fournir des opportunités par lesquelles les professeurs peuvent développer leur potentialité de leader;

13) accepter les modifications à l'horaire établi des choses à faire;

14) conduire une recherche continue pour découvrir des moyens plus efficients concernant la performance;

15) engager les services de spécialites consultants;

16) toujours croire que ce n'est pas le meilleur moyen que l'on vient de découvrir.

Eye Glen, Namore Netzer:

Les responsabilités de base pour le superviseur, d'après Eye et Netzer[19], sont de recueillir et d'organiser les informations au sujet du programme d'instruction. Cette information peut être une aide substantielle pour le directeur lorsqu'il a à prendre des décisions concernant le programme. Dans un deuxième temps, il s'agit pour le superviseur d'être capable de donner une interprétation de l'information recueillie. Et comme troisième responsabilité, le superviseur doit être un collaborateur spécialisé auprès du directeur général en apportant un support dans les activités concernant la planification des améliorations de l'instruction. Des fonctions de support et de coopération apparaissent chez le personnel superviseur en vue de l'accomplissement des résultats attendus, soit l'amélioration de l'instruction.

---

19. GLEN, Eye, NETZER, Namore, Supervision of Instruction, New-York: Harper and Row Publishers, 1971, pp.79, 109-111.

Robert Goldhammer:

En supervision clinique, Goldhammer[20] conçoit le rôle du superviseur comme étant celui qui peut guider les professeurs vers une auto-supervision en utilisant de plus en plus la créativité des professeurs, en les encourageant, et en développant leurs habilités pour que ceux-ci en viennent à s'auto-superviser et à superviser leurs collègues professionnels.

Morris Cogan:

Cogan[21] nous dit que la première fonction du superviseur est l'amélioration de l'apprentissage chez les étudiants par l'amélioration des performances du professeur. Le superviseur clinicien utilise principalement les données des événements survenus en classe. Les analyses de ces données et la relation entre le professeur et le superviseur constituent la base des programmes, procédures et stratégies utilisées pour améliorer l'apprentissage de l'étudiant par le changement du comportement du professeur dans la classe.

---

20. GOLDHAMMER, Robert, Clinical Supervision: Special Methods of Supervision of Teachers, New-York HRW, 1969, pp.53-55.

21. COGAN, Morris, Clinical Supervision, Boston: Houghton Mifflin Cie, 1973, pp.9, 24-25.

Hanne Hicks:

Selon Hicks[22], le superviseur occupe une position clef pour influencer de façon constructive la définition, la formulation, l'exécution et l'interprétation des buts de son école. Ceci ne signifie pas qu'il doive imposer ses propres idées mais plutôt apporter la meilleure connaissance disponible à l'attention des participants. De plus, le superviseur doit savoir et être préparé à interpréter aux enseignants les critères acceptables pour la sélection et l'évaluation continue des expériences d'apprentissage. La fonction de guidance n'est pas seulement présente dans les procédures évaluatives mais sous toute forme de coopération en vue de l'amélioration de l'instruction.

Harold Adams, Frank Dickey:

Pour Adams et Dickey[23], le rôle du superviseur n'est pas de dicter ce qu'est l'enseignement et comment enseigner mais c'est plutôt de stimuler l'enseignant dans sa croissance comme étant une manière

---

22. HICKS, Hanne, Educationnal Supervision in Principle and Practice, New-York: Ronald Press, 1960, pp.11-17.

23. ADAMS, Harold, DICKEY, Frank, Basic Principles of Supervision, New-York: American Book Company, 1953, pp.4, 46-65.

d'atteindre le but ultime, soit la croissance de l'étudiant. Pour ce faire, la responsabilité première du superviseur consiste en l'amélioration des conditions entourant l'apprentissage en fournissant un environnement plaisant, stimulant et sain dans lequel les professeurs voudront travailler, en assistant les professeurs dans leur programme de travail.

Minor Gwynn:

Gwynn[24] reconnaît trois responsabilités majeures au superviseur. Il s'agit de fournir une aide individuelle aux professeurs, de coordonner et de se rendre disponible à tout membre du personnel des services d'instruction de l'école. Le superviseur a aussi la responsabilité d'agir comme conseiller du principal et autre personnel administratif au titre d'agent spécialisé dans le perfectionnement des enseignants et comme un interprète de l'école et de son programme auprès du personnel de l'école et du public.

---

24. GWYNN, Minor, Theory and Practice of Supervision, New-York: Dood, Mead and Cie, 1966, p.27.

Lloyd Dull:

Les responsabilités qui incombent au superviseur dans un programme de supervision sont, d'après Dull[25]:

1) aider les enseignants à mieux comprendre l'enfant et la jeunesse;
2) travailler avec les professeurs, citoyens et étudiants à développer le curriculum pour rencontrer les besoins des étudiants;
3) aider à promouvoir et coordonner les activités éducatives pour la croissance des professionnels et des membres du personnel;
4) aider les professeurs à sélectionner, utiliser des méthodes, stratégies et techniques d'enseignement;
5) aider les professeurs à sélectionner et à utiliser les ressources du curriculum;
6) aider les professeurs à interpréter et à lutter contre les problèmes qui sont significatifs pour eux;
7) aider les professeurs à développer le leadership et à établir de bonnes relations humaines avec leurs associés, administrateurs et parents;

---

25. DULL, Lloyd W., Supervision: School Leadership Handbook, Ohio: Bell and Howell Company, 1981, pp.9-10.

8) aider les professeurs à gérer leur classe et à favoriser un climat pour la motivation et l'apprentissage de l'étudiant;

9) aider les professeurs à devenir des membres d'équipes efficaces dans leur école;

10) aider les professeurs avec les problèmes d'organisation et d'implantation des programmes d'enseignement;

11) aider les professeurs à évaluer le degré d'accomplissement des étudiants;

12) exercer un leadership dans l'évaluation de l'enseignement et dans l'efficacité de la supervision;

13) aider les professeurs dans les relations école-milieu et dans l'utilisation des ressources du milieu;

14) aider les professeurs à interpréter les découvertes dans les recherches éducatives.

Peter Oliva:

Le superviseur, selon Oliva[26], agit en tant que coordonnateur, consultant, leader de groupe et évaluateur. Au niveau de la coordination, le

---

26. OLIVA, Peter, Supervision for Today's Schools, New-York: Thomas Y. Crowell Company, 1976, pp.13-14.

superviseur sert de coordonnateur de programmes, de groupes, de rapports et de matériels. Il agit comme agent de liaison entre les programmes et les gens. Pour ce qui est de la consultation, le superviseur apporte une assistance dans les domaines du curriculum, de l'enseignement et du développement des professeurs. Le superviseur est aussi leader de groupe lorsqu'il travaille avec les enseignants dans le but de chercher de l'amélioration dans chacun des domaines de la supervision, soit: le développement du curriculum, le développement de l'enseignement et le développement des professeurs.

En tant qu'évaluateur, le superviseur aide les professeurs à trouver des réponses aux problèmes de curriculum et d'enseignement en identifiant des travaux de recherche qui peuvent avoir une portée pour leur problème et en les assistant dans la conduite de projets de recherche. De plus, le superviseur aide les enseignants à évaluer leurs propres forces et faiblesses.

A la lecture des définitions attribuées au rôle du superviseur scolaire, nous pouvons constater que les éléments constituant ce rôle relèvent aussi bien des

tâches, fonctions, responsabilités, processus que des attitudes, comportements et habilités du superviseur et sont employés sans distinction réelle. Cet état de chose peut être imputable à l'imprécision qui subsiste au niveau de la définition même du rôle. Notre intention ici n'est pas de résoudre ces difficultés étymologiques ou sémantiques mais plutôt de souligner l'ambiguÏté existante. Ainsi, afin de pouvoir réduire cet état de confusion, nous proposons une analyse du rôle du superviseur qui tienne compte des orientations privilégiées dans l'exécution de ce rôle, c'est-à-dire des comportements prédominants caractérisant la nature de la relation.

Il est indéniable que la caractéristique majeure de la relation superviseur-supervisé se fonde sur l'aide et l'assistance au personnel professionnel. Dans le tableau III, nous pouvons constater l'importance qu'accorde chacun des auteurs à la notion d'aide qui caractérise d'une certaine façon la nature de la relation qu'un superviseur doit établir pour réaliser son rôle.

TABLEAU III

IMPORTANCE ACCORDEE SELON DIVERS AUTEURS
A LA NOTION D'AIDE

AUTEUR	COMPORTEMENT D'AIDE
HARRIS, B.	- écouter - observer - comprendre - diagnostiquer - synthétiser - visualiser - analyser - planifier - organiser - diriger - contrôler - évaluer.
FEYEREISEN, K. FIORINI, J. NOVAK, A.	- apporter un support au personnel; - consulter; - faciliter.
KIMBALL, W.	- supporter - assister - partager; - promouvoir la croissance; - favoriser la créativité.
LUCIO, W. McNEIL, J.	- aider les enseignants vers la connaissance de leurs capacités; - prévoir les conséquences de l'innovation.
MARKS, J. STOOP, E. KING-STOOPS, J.	- développer l'initiative, la confiance en soi et l'indépendance de pensée; - combiner les efforts des enseignants et du personnel de supervision; - offrir et accepter de nouvelles idées; - travailler vers une utilisation optimale de tout le matériel d'instruction;

AUTEUR	COMPORTEMENT D'AIDE
MARKS, J. STOOPS, E. KING-STOOPS, J. (suite)	- respecter les opinions et suggestions du personnel; - reconnaître que la loyauté et le support vont dans les deux sens; - reconnaître les membres du personnel comme des individus professionnels; - louanger et encourager les bonnes attitudes et procédures pour des actions spécifiques; - utiliser des mesures effectives d'évaluation; - supporter le personnel dans ses relations avec la communauté; - accepter le professeur comme un égal, qui est chargé de responsabilités spécifiques; - engager tout le personnel dans des efforts coopératifs sur les problèmes éducationnels de l'école; - fournir des opportunités par lesquelles les professeurs peuvent développer leurs potentialités de leader; - accepter les modifications à l'horaire établi des choses à faire; - conduire une recherche continue pour découvrir des moyens plus efficients concernant la performance;

AUTEUR	COMPORTEMENT D'AIDE
MARKS, J. STOOPS, E. KING-STOOPS, J. (suite)	- engager les services de spécialistes consultants; - toujours croire que ce n'est pas le meilleur moyen que l'on vient de découvrir.
EYE, G.	- recueillir et organiser les informations; - supporter - coopérer.
GOLDHAMMER, R.	- guider les professeurs; - développer les habiletés; - développer la créativité; - encourager.
COGAN, M.	- observer, analyser, discuter des événements survenus en classe.
HICKS, H.	- apporter la meilleure connaissance disponible à l'attention des participants; - interpréter aux enseignants les critères de sélection et d'évaluation continue des expériences d'apprentissage; - guider; - coopérer.
ADAMS, H. DICKEY, F.	- stimuler l'enseignant dans sa croissance; - assister les professeurs dans leur programme de travail.

AUTEUR	COMPORTEMENT D'AIDE
GWYNN, M.	- fournir une aide individuelle aux professeurs ; - coordonner; - se rendre disponible à tout membre du personnel ; - interpréter les programmes face au personnel et au public.
DULL, L.	- aider les enseignants à mieux comprendre l'enfant et la jeunesse; - travailler avec les professeurs, citoyens et étudiants à développer le curriculum pour rencontrer les besoins des étudiants; - aider à promouvoir et à coordonner les activités éducatives pour la croissance des professionnels et des membres du personnel; - aider les professeurs à sélectionner, utiliser des méthodes, stratégies et techniques d'enseignement; - aider les professeurs à sélectionner et à utiliser les ressources du curriculum; - aider les professeurs à interpréter et à lutter contre des problèmes qui sont significatifs pour eux; - aider les professeurs à développer le

AUTEUR	COMPORTEMENT D'AIDE
DULL, L. (suite)	leadership et à établir de bonnes relations humaines avec leurs associés, administrateurs, parents; - aider les professeurs à gérer leur classe et à fournir un climat pour la motivation de l'apprentissage de l'étudiant; - aider les professeurs à devenir des membres d'équipe efficaces; - aider les professeurs à évaluer le degré d'accomplissement des étudiants; - aider les professeurs avec les problèmes d'organisation et d'implantation de programmes; - exercer un leadership dans l'évaluation de l'enseignement et dans l'efficacité de la supervision; - aider les professeurs dans les relations école-milieu et dans l'utilisation des ressources de la communauté dans un but éducatif; - aider les professeurs à interpréter les découvertes dans les recherches éducatives.
OLIVA, P.	- coordonner; - consulter;

AUTEUR	COMPORTEMENT D'AIDE
OLIVA, P. (suite)	- exercer un leadership au niveau du groupe; - évaluer.

Tous les auteurs consultés valorisent les comportements d'aide dans l'expression du rôle du superviseur. D'aucuns insistent davantage sur les secteurs vers lesquels sera orientée cette aide en précisant les champs d'activités spécifiques, d'autres abordent la notion d'aide de façon beaucoup plus générale comme constituant d'un climat, d'une ambiance.

De toute évidence, nous ne pouvons réfuter l'importance accordée à la relation d'aide. Cependant, ce dont nous sommes moins bien informés concerne le «comment» peut se vivre une relation d'aide. Quelles sont les conditions permettant que s'opère cette relation qui s'inscrit dans un processus? Nous tenterons de combler cette lacune par la présentation de notre cadre de référence au chapitre suivant.

CHAPITRE II

Cadre de référence

L'objectif de notre étude étant de proposer un modèle d'intervention permettant non seulement le développement en tant que professionnel responsable à travers le processus de supervision, mais aussi en tant que personne humaine. Il convient maintenant de préciser quelles sont les assises théoriques à partir desquelles s'articulera notre modèle.

Considérant que l'acte de supervision investit prioritairement dans la personne humaine (en tant qu'être de relation) et, comme le font remarquer Marks, Stoops et King-Stoops, qu'il en constitue la part essentielle, il en découle donc que «le succès de la supervision dépendra davantage des éléments de bonnes relations humaines que de tout autre facteur singulier»[27].

Il semble justifié d'insérer dans notre cadre de référence les principaux éléments susceptibles de favoriser

27. MARKS, J., STOOPS, E., KING-STOOPS, J., Opus cit., p.14.

l'amélioration des relations vers une prise en charge responsable. Deux types de concepts permettront de comprendre la dynamique de notre modèle, il s'agit de la relation d'aide et de l'étude du leadership en tant que processus situationnel et en tant que mode participatif.

2.1 LA RELATION D'AIDE

Suite à l'analyse du rôle du superviseur, nous avons pu constater d'une part, la prédominance accordée à la dimension d'aide et de support à l'enseignement et de soutien envers le personnel professionnel et, d'autre part, l'insistance que l'on met à la coopération et à la facilitation à l'intérieur d'une relation superviseur-supervisé. L'emphase mise sur ces facteurs nécessite qu'on s'interroge sur les conditions permettant cette relation d'aide (c'est-à-dire les attitudes inhérentes à l'expression d'une communication profitable) et qu'on précise le cadre dans lequel ils agissent.

La relation d'aide se veut une intervention professionnelle dans laquelle une personne doit être assistée pour opérer un ajustement personnel devant les conséquences de problèmes humains, de comportements ou de décisions auxquelles la personne ne s'ajuste pas normalement. «Le besoin d'aide apparaît lorsque le MOI, tout en ayant une certaine capacité

de réflexion et de communication, éprouve à un degré variable son impuissance à comprendre et à se comprendre»[28]. Ainsi, le besoin d'aide est donc créé par l'écart existant entre les demandes que la situation fait peser sur l'individu et sa capacité à y répondre.

Le rôle que l'aidant exerce est celui d'assister l'aidé non pas de façon à trouver la solution la plus efficace et la plus rentable mais en terme d'une meilleure utilisation des ressources de l'aidé. Lucien Auger précise les rôles respectifs de l'aidant et de l'aidé.

> «Le terme aider désigne une intervention en faveur d'une personne dans laquelle l'aidant joint ses efforts à ceux de cette personne. C'est dire que le terme lui-même implique que l'agent principal de l'action est l'aidé lui-même, l'aidant ne jouant qu'un rôle d'assistance, subordonné à l'action principale dont l'agent demeure toujours l'aidé»[29].

Douglas McGregor insiste sur le fait que fournir de l'aide professionnelle est une action subtile et complexe et que le point le plus critique est la demande de l'aidé.

---

28. MUCCHIELLI, Roger, L'entretien de face à face dans la relation d'aide, Ed. E.S.F., France, 1977, pp.8-11.

29. AUGER, Lucien, Communication et épanouissement personnel. La relation d'aide, Editions de l'Homme, Ottawa, 1972, p.17.

> «Fournir de l'aide, comme n'importe quelle forme de contrôle et d'influence, réclamme une adaptation sélective à la loi naturelle. Une importante caractéristique de la «loi naturelle» dans ce cas, est que l'aide est définie par celui qui la reçoit»[30].

Cette approche voulant que le sujet ou l'aidé soit le centre, le moteur de sa propre réadaptation est dû à l'initiative de Carl Rogers avec la thérapie dite «centrée sur le client». La théorie rogerienne émet comme hypothèse centrale que le potentiel de croissance de tout individu aura tendance à s'accroître dans une relation où la personne aidante ressent et communique authenticité, sollicitude et compréhension, en même temps qu'une profonde sensibilité, mais sans jamais toutefois porter de jugement sur la personne du client[31].

Le comportement de l'aidant sera caractérisé par certaines attitudes profondément acquises et intégrées. Kerlinger définit une attitude comme étant «une prédisposition à penser, sentir, percevoir et agir d'une certaine manière

---

30. McGREGOR, Douglas, La dimension humaine de l'entreprise, Ed. Gauthier-Villars, 1971, p.131.

31. ROGERS, Carl, A theory of therapy: Personality and Interpersonal Relationship as developed in the Client-Centered Framework, in Koch, S., Psychology: A Study of a Science. Tome II, New-York, McGraw-Hill, 1959, pp.184-256.

par rapport à un être quelconque»[32].

A l'intérieur d'une relation d'aide le comportement attendu et souhaité de l'aidant professionnel suppose:

- une attitude d'intérêt ouvert, c'est-à-dire une disposition intégrale, sans préjugé ni a priori d'aucune sorte;
- une attitude de non-jugement qui permette de tout concevoir, de tout accueillir sans critique ni culpabilisation;
- une attitude de non-directivité, c'est-à-dire qu'il n'y a pas quelque chose de présupposé à chercher ou à vérifier;
- une intention authentique de comprendre autrui dans sa propre langue, de penser dans ses termes, de découvrir son univers subjectif;
- un effort continu pour rester objectif et pour contrôler tout au long de l'entretien ce qui se passe[33].

---

32. KERLINGER, F.N., Foundations of Behavioral Research, New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1964, p.483.

33. MUCCHIELLI, Roger, Opus cit., p.10.

A) Conditions permettant la relation d'aide

Il ne suffit pas qu'il y ait échange entre deux personnes pour qu'il y ait communication. Cependant, une communication franche et sans jugement peut conduire à la relation d'aide. Cette relation d'aide s'opère dans des conditions particulières et implique des attitudes et des comportements spécifiques. Parmi ces conditions, il importe de préciser, dans la relation aidante, les éléments considérés comme indispensables et hors de la présence desquels l'aide ne se produit pas.

Auger[34] identifie six (6) attitudes fondamentales de l'aidant: la compréhension empathique, le respect chaleureux à l'égard de l'aidé, l'authenticité, la précision, la spécificité de l'expression, la confrontation et enfin l'immédiateté.

En ce qui a trait à la compréhension empathique, elle interfère sur le contenu de la communication, sur les émotions et sur les sentiments véhiculés. Il s'agit pour l'aidant de se centrer sur le monde émotif de l'aidé et sur la perception subjective qu'il a de ce monde en identifiant quelles sont les émotions

34. AUGER, Lucien, Opus cit., pp.31-80.

ressenties et avec quelle intensité. (Echelle pour chacune des attitudes figurant au tableau IV).

Le respect chaleureux de l'aidé par l'aidant figure à titre d'attitude fondamentale. Ceci présuppose que l'aidé est perçu et considéré en tant qu'être humain investi d'une valeur infini étant responsable de sa vie et ayant la capacité de décider et d'opérer les choix constructifs pour lui-même.

De plus, l'authenticité dans la relation semble être un pré-requis essentiel à l'expression de la relation d'aide. La congruence et l'authenticité s'expriment lorsqu'il y a correspondance exacte entre ce que l'aidant sent et pense intérieurement et ce qu'il communique à son aidé.

La clarté, la précision et la spécificité des communications verbales sont d'une très grande importance lorsqu'il s'agit de réduire l'état de confusion, d'obscurité et d'incapacité de saisir clairement ce qui est ressenti. Il est donc primordial que l'aidant aide l'aidé à obtenir une connaissance de plus en plus précise et concrète de lui-même.

Une caractéristique des attitudes que nous venons d'aborder pourrait être leur aspect de réponse ou de réaction de l'aidant dans lesquelles il réagit aux émissions de l'aidé. Par les attitudes de confrontation et d'immédiateté, l'aidant prend l'initiative de susciter ces échanges. Ainsi, avec la confrontation, il devient possible de dénoncer les contradictions que l'aidé s'efforce de concilier dans sa vie et qui se retrouvent très souvent à la source du problème. L'immédiateté peut se définir comme étant le fait de vivre intensément le moment présent dans la relation et que l'aidant puisse clarifier les divergences concernant les émissions de l'aidé par rapport à leur relation aidant-aidé.

Ces attitudes peuvent être présentes à divers degrés dans la communication de l'aidant. Carkhuff[35] utilise une échelle graduée selon cinq (5) niveaux d'exploration. Nous proposons au tableau IV un condensé des échelles de mesure pour chacune des attitudes identifiées. Le niveau minimum pour qu'il y ait relation d'aide est le niveau 3; l'aidant accompagne l'aidé

---

35. CARKHUFF, R.R., Helping and Human Relations. Vol. I et II, New-York: Holt, Rinehart and Winston. 1969, pp.34-35, 51-52, 60-61, 67-68, 72-73 et 78.

TABLEAU IV

ECHELLE DES DIVERS NIVEAUX D'ATTITUDES DE L'AIDANT

THERIAULT, D., d'après CARKHUFF, R. R., et AUGER, L.

ATTITUDES	NIVEAU I	NIVEAU II	NIVEAU III *	NIVEAU IV	NIVEAU V
COMPREHENSION EMPATHIQUE	Les réactions de l'aidant communiquent nettement moins que les émissions de l'aidé	Les réactions de l'aidant diminuent la charge émotive des émissions de l'aidé	Les réactions de l'aidant communiquent de façon précise les émissions de l'aidé	Les réactions de l'aidant ajoutent en profondeur aux émissions de l'aidé	Les réactions de l'aidant ajoutent de façon significative aux émissions de l'aidé
RESPECT	L'aidant communique un manque de RESPECT évident pour les émissions de l'aidé	L'aidant communique PEU DE RESPECT pour les émissions de l'aidé	L'aidant communique un RESPECT POSITIF et de L'INTERET pour les émissions de l'aidé	L'aidant communique un TRES PROFOND RESPECT et INTERET pour les émissions de l'aidé	L'aidant communique le PLUS PROFOND RESPECT pour les émissions de l'aidé
AUTHENTICITE	L'aidant est défensif aux émissions de l'aidé	L'aidant réagit plus selon un rôle qu'il a assumé que selon ce qu'il ressent	L'aidant ne donne pas de signe positif d'une relation vraiment authentique	L'aidant donne des signes d'une réaction authentique	L'aidant est librement et profondément impliqué dans la relation de l'aidé
PRECISION ET SPECIFICITE	L'aidant laisse TOUT ECHAPPER avec l'aidé à un niveau vague et abstrait	L'aidant laisse FREQUEMMENT les sujets concernant l'aidé à un niveau vague et abstrait	L'aidant PERMET parfois à l'aidé de discuter de contenus personnels concrets	L'aidant VISE SOUVENT l'aidé à discuter de contenus personnels concrets	L'aidant AIDE TOUJOURS l'aidé à discuter de contenus personnels concrets
CONFRONTATION	L'aidant NE TIENT PAS COMPTE des contradictions de l'aidé	L'aidant NE TIENT QUE TRES PEU COMPTE des contradictions de l'aidé	L'aidant ATTIRE L'ATTENTION sur les contradictions de l'aidé	Les émissions de l'aidant PORTENT DIRECTEMENT sur les contradictions de l'aidé	Les émissions de l'aidant PORTENT CONTINUELLEMENT sur les contradictions de l'aidé
IMMEDIATETE	L'aidant NE TIENT PAS COMPTE des émissions de l'aidé concernant leur relation	L'aidant NE TIENT PAS COMPTE DE LA PLUPART des émissions de l'aidé concernant leur relation	L'aidant NE FAIT PAS LE LIEN entre les émissions de l'aidé et ce qui se passe à ce MOMENT-LA	L'aidant FAIT FREQUEMMENT UN LIEN DIRECT entre les émissions de l'aidé et leur relation	L'aidant FAIT DIRECTEMENT un lien entre les émissions de l'aidé et leur relation

dans son cheminement. L'intervenant qui agit aux niveaux 1 et 2 provoque davantage de frustrations et rend la communication nuisible pour la personne qui recherche de l'aide. Tandis qu'aux niveaux 4 et 5, l'aidant amène l'aidé à préciser, à clarifier, à analyser plus en profondeur ses émotions, ses sentiments.

Notre attention s'est portée jusqu'à maintement sur chacune des attitudes en tant qu'éléments distincts constituant les assises de la relation d'aide. Cependant, nous devons concevoir l'ensemble de ces éléments comme étant un processus dynamique ayant un rythme à respecter, dont chacune des parties constituantes influence l'ensemble des réactions du système.

A la figure 1, nous reproduisons le schéma illustré par Auger[36] représentant les phases de la relation d'aide. Les attitudes y sont identifiées ainsi que les niveaux d'intervention correspondants. Donc, nous retrouvons au début de la relation, à la phase initiale, un aidé en état de confusion et à la recherche d'un support lui permettant de clarifier, voire même de changer certains comportements. Du côté de l'aidant, les

---

36. AUGER, Lucien, Opus cit., p.86.

	Avant la relation	Pendant la relation				Après la relation		
		Phase I (exploration)		Phase II (vers l'action)				
		Stage initial	Stage intermédiaire					
Aidant	———	Empathie 3 Respect 3 Authenticité 3 Spécificité 3	Empathie 3,4,5 Respect 3,4,5 Authenticité 3,4,5 Spécificité 3,4,5 Confrontation 3 Immédiateté 3	Empathie 4,5 Respect 4,5 Authenticité 4,5 Spécificité 4,5 Confrontation 4,5 Immédiateté 4,5	Plan d'action			
Aidé	Auto-compréhension 1,2 Auto-respect 1,2 Authenticité 1,2 Spécificité 1,2 Auto-confrontation 1,2 Immédiateté 1,2	Empathie 3 (auto-compréhension) Respect 3 Authenticité 3 Spécificité 3	Empathie 3,4,5 Respect 3,4,5 Authenticité 3,4,5 Spécificité 3,4,5 Auto-confrontation 3 Immédiatete 3	Empathie 4,5 Respect 4,5 Authenticité 4,5 Spécificité 4,5 Confrontation 4,5 Immédiateté 4,5	pour l'aidé	Action de l'aidé	Toutes attitudes 4,5 (envers soi et envers les autres)	Action de l'aidé

FIGURE 1

Les phases de la relation d'aide

AUGER, L.

attitudes d'empathie, de respects, d'authenticité et de spécificité sont exprimées au niveau minimum 3, étant donné que les deux partenaires se connaissent très peu et qu'il s'agit à cette étape d'explorer plutôt que d'approfondir. L'objectif de cette phase est de permettre à l'aidé de commencer à descendre en lui-même afin d'édifier une compréhension qui soit la base d'une action efficace. Par la suite, l'aidant sera en mesure d'offrir des niveaux de plus en plus élevés des quatre attitudes, et s'ajoutera progressivement la confrontation et l'immédiateté au niveau minimum 3. La communication entre l'aidant et l'aidé sera plus concrète et plus spécifique.

La relation d'aide ne s'arrête pas à une meilleure compréhension de l'aidé par lui-même, mais doit déboucher sur l'action. Un plan d'action est alors déterminé entre l'aidant et l'aidé qui, progressivement, permettra les réajustements face à l'action. Le déroulement et la succession des phases ne se font pas d'une façon continue et ordonnée, mais plutôt par des fluctuations vers l'état antérieur avant d'obtenir une certaine stabilité.

La relation aidante ne constitue pas le seul apanage des psychologues ou thérapeutes. Quelle que soit

l'organisation, la relation constitue la pierre d'angle de l'expression de toute action. La relation est parfois comparée au souffle vital animant un corps constitué par les différents éléments de la méthode qui sont l'étude des faits, l'hypothèse de travail, l'élaboration et l'application d'un plan d'action, ainsi que l'analyse des résultats.

B) L'intervention

Pour qu'une relation apporte l'aide et le support escomptés, certaines conditions doivent être respectées en terme d'attitudes et de comportements. Nous en avons précisé la nature à la section précédente. Maintenant, nous nous proposons de situer la relation d'aide à travers diverses formes méthodologiques ou approches conceptuelles qui, appartenant au domaine des sciences sociales, s'adressent à l'ensemble des problèmes ou à la situation globale d'une personne; c'est le cas de l'approche psychosociale et de l'approche centrée sur le processus de résolution des problèmes.

Approche Diagnostic

L'approche psychosociale se distingue par l'intérêt qu'elle porte à la personne en situation, en utilisant le diagnostic-évaluation portant à la fois sur les

problèmes et les ressources, sur les points forts et les points faibles de la personne et de la situation. L'importance accordée à l'établissement d'une relation aidante imprègne tout le déroulement du processus. Nous ne prétendons pas discuter en profondeur l'approche diagnostic, nous tenterons simplement de préciser les diverses étapes impliquées dans l'intervention à savoir: l'étude psychosociale, le diagnostic-évaluation, le plan d'action et les techniques de traitement utilisées.

- l'étude psychosociale

Cette phase a pour but de recueillir les données pertinentes, d'identifier l'ensemble des forces et des faiblesses mises en interaction et de les ordonner de façon à ce qu'il s'en dégage un sens. Ainsi que le souligne Hollis[37], la collecte des données reçoit son élan et sa direction de deux sources: le désir de l'aidé de parler de ses difficultés et celui de l'aidant à comprendre comment elles se sont produites et de quelles capacités on dispose pour leur faire face.

---

37. HOLLIS, F., Casework: A Psychosocial Therapy, New-York, Randon House, 1964, p.52.

Pour ce faire, dans un premier temps, il s'agit de comprendre le problème ou la demande faite par le client. Par la suite, un premier diagnostic peut être formulé à l'aide d'un examen minutieux du complexe client-situation, tout en incluant la difficulté pour laquelle une aide est demandée afin de mieux saisir les détails et précisions relatives à la nature de la difficulté[38].

Parallèlement, il convient d'engager le client dans le traitement et d'établir une relation de travail. Afin d'impliquer plus directement le client, l'aidant va rechercher principalement deux éléments: la motivation du client et sa résistance. Selon Reid, ces activités principales sur la façon d'engager le client dans le traitement sont les suivantes:

> «- communiquer clairement la structure et la direction de ses interactions avec le client en indiquant l'objectif et la nature de son action, en posant des questions permettant au client de s'expliquer sur le problème qui le préoccupe et les solutions qu'il entrevoit;

---

38. HOLLIS, F., The Psychosocial Approach to the Practice of Casework, in Theories of Social Casework, Chicago, The University of Chicago, 1970, p.51.

- élaborer avec le client les différentes étapes du plan d'action et voir avec précision ce que chacun aura à faire;

- revenir au cours de chaque rencontre sur tout ce qui a été décidé dans l'entretien précédent et faire le point des résultats obtenus»[39].

L'établissement de la relation de travail se fait à travers des actes et des paroles, mais aussi et surtout à travers des communications non-verbales. Hollis insiste sur ce point:

«La perception du client dépend étroitement du véritable intérêt que le travailleur social trouve à l'aider, de son objectivité, de sa chaleur, de son acceptation et de son respect envers le client»[40].

Le résultat obtenu lors de cette première étape permet d'établir le diagnostic - évaluation.

- le diagnostic - évaluation

Le diagnostic - évaluation s'appuie sur l'observation, sur la compréhension du problème et de

---

39. REID, W. and L. EPSTEIN, Task Centered Casework, New-York, Columbia University Press, 1972, pp.151-155.

40. HOLLIS, F., Opus cit., p.33.

la personne en situation. L'aidant pourra ainsi cerner le problème, les éléments qui y contribuent, les ressources disponibles chez le client et dans le réseau social ainsi que les changements qui pourront résoudre le problème ou l'atténuer. Divers types de diagnostic existent. Le diagnostic étiologique entre autres, recherche des facteurs soit actuels, soit passés, qui contribuent au problème, tandis que le diagnostic dynamique examine l'interaction des forces mises en présence ici et maintenant.

Le diagnostic est un processus mouvant que l'on s'attache à la recherche des causes ou des dynamiques; il faudra réajuster selon les modifications produites par les réactions du client à la situation.

- Objectifs et Plan d'Action

La troisième phase de l'approche psychosociale consiste à établir les objectifs et le plan d'action justifiant ainsi la raison d'être de l'étude psychosociale et du diagnostic. Déterminer les objectifs de traitement et choisir les moyens d'actions en se basant sur les point forts du client

et les ressources existantes constituent les éléments essentiels de cette pratique. Les objectifs de traitement, soit les objectifs à cours et à long terme, font l'objet d'une entente entre l'aidant et le client. Par contre, le plan d'action relève de l'autorité de l'aidant qui utilise les techniques de travail direct avec le client et les techniques de travail avec l'environnement.

Techniques de traitement

Travail indirect ou travail avec l'environnement:

- l'aidant sert d'intermédiaire ou de médiateur entre le client et les autres personnes ou services. Il s'agit pour lui de repérer les ressources existantes, d'en étudier les possibilités d'accès et même de participer à la création de ressources.

Travail direct ou travail avec le client:

- technique de soutien et d'orientation:
  . le soutien proprement dit s'exprime par la capacité d'accueil, d'acceptation, d'assurance et d'encouragement qu'a l'aidant.

D'après Kluber Ross,

«Le client n'est pas à la recherche d'une curiosité avide ni d'une sollicitude exagérée, mais il ne veut pas non plus un froid détachement»[41].

. l'influence directe vise à susciter un certain type de comportement. Le degré de directivité de la part de l'aidant peut augmenter selon la suggestion, l'avis, le conseil, etc...;

. la ventilation des sentiments consiste à encourager la libre expression des sentiments et à créer un climat facilitant cette expression.

- technique de réflexion et de compréhension:
  . la compréhension de la situation dans laquelle le client se trouve peut amener de meilleures perceptions et de meilleures interprétations, et ainsi provoquer un changement.

---

41. KUBLER, Ross, Dr., Les derniers instants de la vie, Genève, Ed. Labor et Fides, 1975.

> «Ce n'est pas à la situation réelle que nous répondons mais plutôt à la perception que nous en avons. Quand une perception déformée est corrigée la réponse se corrige souvent d'elle-même»[42].

. la compréhension de son comportement, de ses propres réactions;

. la compréhension des aspects de la petite enfance.

L'approche psychosociale considère l'ensemble de la personne en situation, en transaction avec le monde extérieur. Le mouvement perpétuel d'échange d'un sous-système à un autre intensifie l'importance de percevoir l'Homme à travers sa relation.

Approche centrée sur la résolution de problème

Une autre façon d'aborder l'intervention qui puisse rendre une relation enrichissante nous est fournie par l'approche centrée sur la résolution de problème. Pearlman en est l'instigatrice et

---

42. HOLLIS, F., Casework: A Psychosocial Therapy, New-York, Random House, 1964, p.105.

précise l'intention qu'elle entend poursuivre, en proposant d'aider les gens à venir plus efficacement à bout de leurs problèmes de fonctionnement social par une série d'opérations se déroulant dans le climat d'une relation significative[43].

Le processus de résolution de problème est avant tout un processus, c'est-à-dire un ensemble mouvant de transactions qui résultent de l'activité des éléments en présence. Ces éléments sont d'abord le client, les personnes, les conditions d'espaces et de temps, l'aidant et son service. Les étapes inscrites dans ce processus sont: la phase initiale, le diagnostic et le contrat. De plus, certaines techniques de traitement seront utilisées.

- La phase initiale

La phase initiale de ce processus, remarque Perlman, doit permettre au client, en le fortifiant et le secourant, d'apprendre à percevoir,

---

43. PERLMAN, H.H., The Problem-Solving Model In Social Casework, in Theories of Social Casework, Chicago, The University of Chicago Press, 1970. pp.4-5.

à réfléchir et à agir par rapport à son problème[44]. La première démarche est d'engager le client à identifier et préciser le problème pour lequel il requiert de l'aide ainsi que les sentiments et réactions éveillés par cette situation. Il s'agit de questions simples que H. Perlman formule de la façon suivante:

> «1- La nature du problème. Quelles sont les circonstances de la difficulté à laquelle le client est confronté, les obstacles qu'il désire surmonter ou les fins qu'il souhaite atteindre?
>
> 2- La signification du problème. Quelle est son importance pour la personne (sa famille ou la société) en fonction du retentissement qu'il a sur le bien être psychologique, social et physique de celle-ci? Que signifie le problème pour elle? Comment le ressent-elle?
>
> 3- La ou les causes du problème. Comment est-il apparu? Qu'est-ce qui l'a provoqué? Quelles sont les forces cause - effet ou effet - cause qui opèrent ici?
>
> 4- Les efforts accomplis pour affronter la résolution du problème. Qu'est-ce que le client a pensé faire ou réellement essayer de faire, seul ou avec d'autres, pour résoudre le problème? Qu'imagine-t-il par rapport à la solution? Quel a été son comportement, quelles sont ses opérations de protection et d'adaptation pour résoudre le problème? Quelles sont ses ressources internes et externes?

44. PERLMAN, H.H., L'aide psychosociale interpersonnelle, Paris, Le Centurion, 1972, p.109.

5- La nature de la solution ou des fins demandées à l'aide psychosociale. Quelle est la raison consciente du client qui demande une aide au service. Qu'en attend-il? Quels sont ses rôles et relations avec le service?

6- La nature réelle de ce service et ses moyens par rapport au client et à son problème. Que peut faire le service, et comment, pour l'aider? Que doit exiger le client? Quelle est la fonction propre du service par rapport au problème présenté?»[45].

- Diagnostic et contrat

A partir de cette double exploration, client et aidant parviennent à établir un diagnostic qui se centre d'une part sur ce que la personne désire et la force avec laquelle elle le désire, sur ses capacités et ressources et d'autre part sur l'aide et les services que l'aidant peut fournir. Le diagnostic aboutit à un contrat par la compréhension des difficultés et ressources existantes. Le client peut alors prendre une décision concernant la résolution du problème.

Techniques de traitement

A la phase initiale, la démarche engagée entre

45. PERLMAN, H.H., Ibidem, p.118.

le client et l'aidant constitue la substance même du traitement; cela par la recherche et l'identification des difficultés, des causes et effets du problème, des solutions possibles, du choix et de l'action à entreprendre.

Pour Perlman, le traitement n'est pas constitué de techniques mais plutôt lié à un savoir-faire commandé par quelques principes généraux de communication thérapeutique[46].

Les communications verbales de l'aidant relèvent principalement de deux catégories. La première consiste, d'une part, en questions qui font appel à l'intelligence et sollicitent la participation et, d'autre part, en commentaires qui s'adressent davantage à l'affectivité. La seconde catégorie comprend les informations et conseils constituant les renseignements nécessaires dans la recherche de la solution.

Une étude menée par L. Ripple a tenté de déterminer quelles étaient les attitudes fondamentales de l'aidant dans la création d'un climat

---

46. PERLMAN, H.H., Opus cit., p.162.

affectif stimulant.

> «Les indicateurs de la stimulation étaient les suivants:
>
> 1- l'aidant chaleureux, positif, s'avance vers la personne cliente;
>
> 2- l'aidant pense que la situation peut être améliorée et le fait sentir au client;
>
> 3- l'aidant essaie de soulager le malaise ressenti;
>
> 4- l'aidant met au point, avec la personne-cliente, la première étape d'un plan d'action centré sur le problème.
>
> Les indicateurs de découragement rencontrés sont:
>
> 1- l'aidant a un affect négatif à l'égard de la personne cliente;
>
> 2- il exprime un doute que la situation puisse même être améliorée»[47].

L'approche centrée sur la résolution de problème et les techniques de traitement qui s'y rattachent mettent l'emphase sur les capacités du client à résoudre son problème. L'aidant professionnel intervient pour libérer, stimuler et orienter la motivation du client à changer, mais c'est

---

47. RIPPLE, L., Motivation, Capacity and Opportunity, Chicago, The University of Chicago Press, 1964.

au client lui-même qu'appartient de chercher, trouver et appliquer la solution convenant à ses difficultés.

La relation établie entre deux êtres humains est un facteur prédominant pour l'exercice de toute intervention. La relation d'aide se vit par l'expression d'attitudes et de comportements qui, intégrés sous certaines approches méthodologiques, permettent de participer à l'établissement de relations aidantes.

Jusqu'à maintenant, nous avons exploré la relation d'aide dans un contexte interactionnel de personne à personne. Si maintenant nous considérons la personne en situation de travail, c'est-à-dire dans l'organisation, nous interférerons auprès des concepts de leadership et de participation. C'est ce que nous tenterons de préciser dans les lignes qui suivent.

2.2 LEADERSHIP

A) Leadership, processus situationnel

Le leadership est un concept que l'on a beaucoup utilisé, lui accordant une importance capitale dans le fonctionnement d'une organisation. L'incapacité de déterminer un seul type de leadership comme étant idéal, avec les prescriptions et comportements qui s'imposent, a suscité un questionnement d'un autre ordre sur les facteurs situationnels pouvant influencer et déterminer l'efficacité de l'agir du leader.

Les tendances qui se sont manifestées à travers les âges nous permettent d'identifier les phases du processus d'évolution de la théorie du leadership. Vers les années 1900, le mouvement du management scientifique apparaît avec Frederick Winslow Taylor[48] pour qui l'intérêt principal était orienté vers les besoins de l'organisation, c'est-à-dire vers une recherche de méthodes et techniques permettant une rentabilité quantitative de la production. Taylor ayant négligé l'aspect humain dans la vie de l'organisation, privilégie le développement de la tâche. Quant à Elton Mayo[49], il

48. TAYLOR, Federick W., The Principles of Scientific Management, New-York: Harper & Brothers, 1911.

49. MAYO, Elton, The Human Problems of an Industrial Civilization, New-York: The MacMillan Company, 1933.

favorise les relations humaines et axe le développement vers la considération des besoins humains et individuels. C'est en 1930 que Chester Barnard[50] tente de concilier ces deux courants de pensée en démontrant que le leader doit être impliqué autant au niveau de la tâche qu'au niveau des relations humaines.

Par la suite viennent s'ajouter les distinctions entre les divers styles de leadership allant de autocratique, démocratique à laissez-faire. Tannenbaum et Schmidt[51] sont de ceux qui identifient le comportement du leader selon le degré d'utilisation d'autorité face à la tâche ou face aux relations humaines.

Un groupe de chercheurs de l'Université d'Etat de l'Ohio[52] émettent l'hypothèse que les comportements orientés vers la tâche et les comportements orientés vers les relations humaines constituent deux catégories

---

50. BARNARD, Chester I., The Functions of the Executive, Cambridge: Havard University Press, 1938.

51. TANNENBAUM, Robert, SCHMIDT, Warren H., How to Choose a Leadership Pattern, in Harvard Business Review, March-April, 1958, pp.95-102.

52. STOGDILL, Roger H., COONS, Alvin E., Leader Behavior: Its Description and Measurement, Columbus, Ohio: Bureau of Business Research, the Ohio State University, 1957.

de comportements distincts et montrent que l'utilisation de l'un ne se fait pas nécessairement au détriment de l'autre. Ainsi, la représentation du comportement du leader ne s'établit donc plus sur un seul axe en tant que continuum mais plutôt sur deux plans distincts. La figure 2 démontre les quatre quadrants donnant la combinaison des comportements axés sur la tâche et ceux axés vers les relations humaines.

La définition accordée aux comportements orientés vers la tâche serait l'expression des capacités du leader à:

- organiser et définir les rôles des membres de son groupe;
- expliquer quelles activités sont à faire, quand, où, et comment les tâches doivent être accomplies;
- établir des modèles bien définis de l'organisation, les canaux de communication et les stratégies pour que le travail soit accompli.

Les comportements orientés vers les relations humaines s'expriment dans la capacité du leader à maintenir les relations personnelles entre lui et les

Page 67 manquante

membres de son groupe en ouvrant les canaux de communication, en déléguant des responsabilités, en donnant la possibilité aux subordonnés d'utiliser leur potentiel. Ces relations sont caractérisées par un support socio-émotionnel d'amitié et d'entente mutuelle[53].

D'après les données obtenues, il existe quatre styles de comportements fondamentaux (figure 2) dont aucun à lui seul ne peut être considéré comme idéal. Douglas McGregor suggère des voies possibles d'explorations pour la recherche du comportement souhaité du leader:

> «Les recherches faites jusqu'ici suggèrent ainsi, qu'il serait plus fructueux de considérer le leadership à partir de la relation leadership-situation, que de le voir comme un ensemble unique de caractéristiques possédé par certains individus»[54].

Si l'efficacité du comportement du leader dépend de la situation dans laquelle elle est utilisée, il est donc possible que chacun des quatre styles fondamentaux de comportement soit efficace ou non,

---

53. HERSEY, Paul. BLANCHARD, Kenneth H., Management of Organisational Behavior, 2e édition, Prentice Hall Inc., New-Jersey, 1972, p.74.

54. McGREGOR, Douglas, Opus cit., pp.149-150.

dépendant de la situation.

> «La différence entre un style efficace et inefficace souvent ne dépend pas du comportement actuel du leader mais plutôt de l'adéquation de ce comportement à la situation dans laquelle il est utilisé»[55].

La théorie du leadership situationnel développée par Hersey et Blanchard ajoute une troisième dimension au modèle proposé par les chercheurs de l'Université de l'Ohio, soit le jeu d'interaction entre les comportements axés sur la tâche, ceux axés vers les relations humaines et le degré de maturité exprimé par les membres. La maturité est définie par la capacité de réalisation des motivations de l'individu, le désir et l'habileté de prendre des responsabilités, par son éducation et par ses expériences antérieures[56]. Le principe qui se dégage de cette interaction tâche-relation est que, à mesure que s'accroît la maturité des membres, il devient possible de diminuer les comportements orientés vers la tâche et les substituer par un support socio-émotionnel jusqu'au point où le niveau de maturité

---

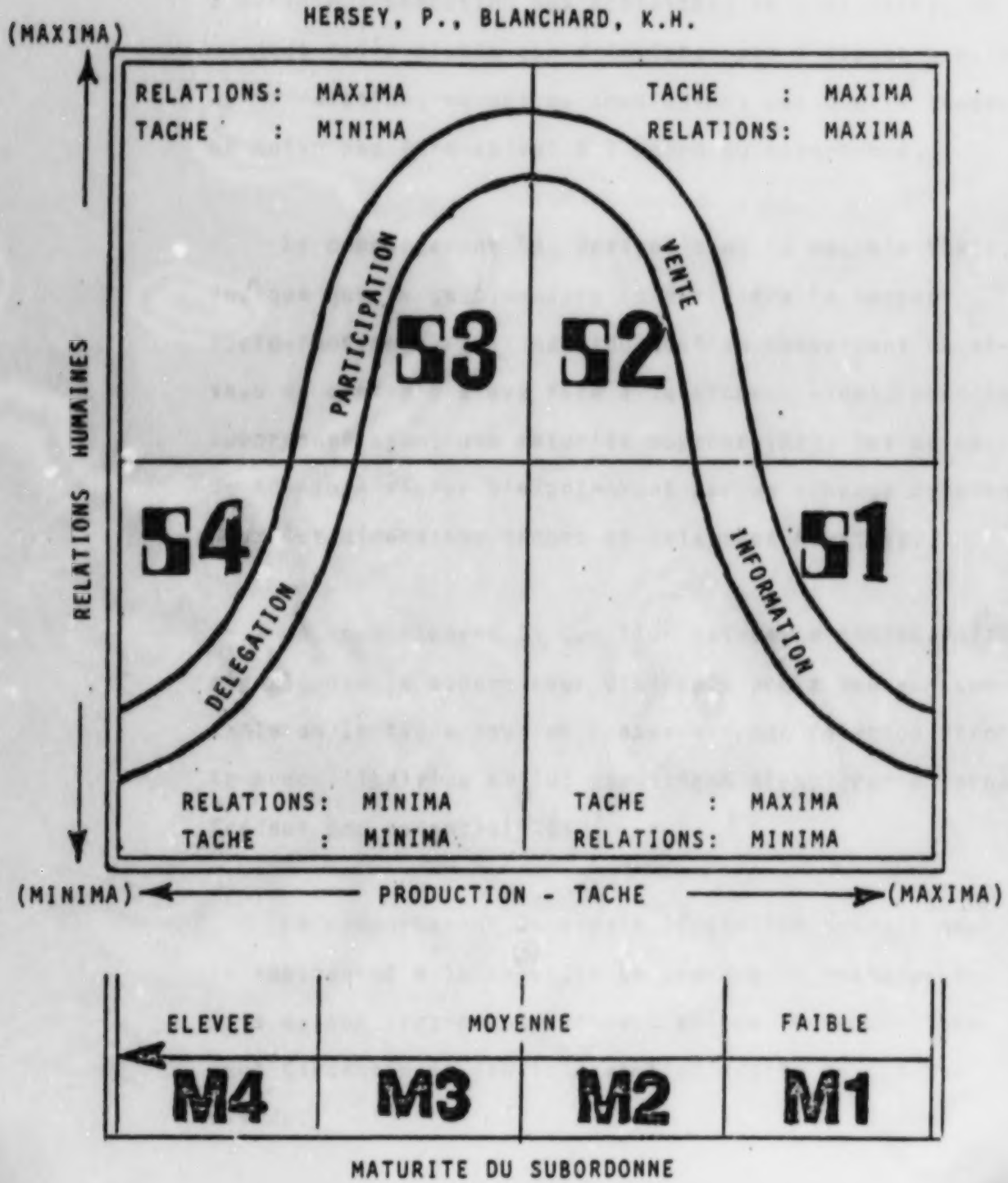
55. HERSEY, Paul, BLANCHARD, Kenneth H., So you want to know your leadership style, in Training and Development Journal, Vol 35, No 6, Juin 1981, p.38.

56. HERSEY, Paul, BLANCHARD, Kenneth H., Opus cit., p.135.

FIGURE 3

Leadership situationnel

HERSEY, P., BLANCHARD, K.H.



principalement vers la tâche, soit d'accorder priorité à définir l'exécution des activités, le quoi faire, le comment faire plutôt que d'insister sur l'aspect humain de la relation, ce qui ne sous-entend pas que le leader ne doive pas être amical à l'égard du subordonné.

Le comportement S2, désigné sous la vocable VENTE, indique que le gestionnaire intensifiera le support socio-émotionnel à l'individu tout en conservant un niveau de contrôle élevé face à la tâche. Ainsi, pour le subordonné ayant une maturité moyenne (M2), les agirs de son superviseur s'exprimeront par un échange constant pour les dimensions tâches et relations humaines.

Le comportement S3 que l'on étiquette PARTICIPATION signale que le superviseur diminuera peu à peu son contrôle de la tâche tout en conservant une relation étroite avec l'individu et lui permettant d'explorer en profondeur ses potentialités.

Le comportement S4 appelé DÉLÉGATION suppose que le subordonné a la capacité de prendre la responsabilité de son propre comportement et que le superviseur peut discontinuer son intervention auprès de cet individu.

principalement vers la tâche, soit d'accorder priorité à définir l'exécution des activités, le quoi faire, le comment faire plutôt que d'insister sur l'aspect humain de la relation, ce qui ne sous-entend pas que le leader ne doive pas être amical à l'égard du subordonné.

Le comportement S2, désigné sous la vocable VENTE, indique que le gestionnaire intensifiera le support socio-émotionnel à l'individu tout en conservant un niveau de contrôle élevé face à la tâche. Ainsi, pour le subordonné ayant une maturité moyenne (M2), les agirs de son superviseur s'exprimeront par un échange constant pour les dimensions tâches et relations humaines.

Le comportement S3 que l'on étiquette PARTICIPATION signale que le superviseur diminuera peu à peu son contrôle de la tâche tout en conservant une relation étroite avec l'individu et lui permettant d'explorer en profondeur ses potentialités.

Le comportement S4 appelé DÉLÉGATION suppose que le subordonné a la capacité de prendre la responsabilité de son propre comportement et que le superviseur peut discontinuer son intervention auprès de cet individu.

Nous avons exprimé précédemment qu'il était possible et même souhaitable d'identifier le degré de maturité des subordonnés. Cette identification est basée sur certains indicateurs relatifs au travail lui-même et à l'attitude de l'individu par rapport à son travail. Il s'agit de préciser quels sont les objectifs et responsabilités majeures de l'individu dans l'organisation, à partir desquels il sera possible d'évaluer le degré de maturité du supervisé eu égard à la dimension concernant la tâche et la dimension psychologique. La liste des indicateurs suivants a été développée par Hersey et Blanchard[58].

La dimension maturité face à la tâche comprend:

. l'expérience antérieure;
. la connaissance du travail actuel;
. l'aptitude à résoudre les problèmes;
. l'aptitude à prendre des responsabilités;
. la capacité de respecter les échéanciers prévus.

La dimension maturité psychologique comprend:

. le désir de prendre des responsabilités;
. la motivation vers l'actualisation de soi;

---

58. Ibidem.

. la persévérance dans le travail;

. l'attitude adoptée face au travail;

. l'indépendance.

Il devient alors possible de connaître le profil de l'individu en ce qui a trait à sa position sur le continuum de la maturité et du style de leadership correspondant en pondérant chacun des indicateurs en fonction des objectifs fixés.

Le degré de maturité ainsi que les comportements et prescriptions qui s'y rattachent sont des éléments dynamiques, ce qui implique qu'il peut y avoir progression ou régression d'un stade à un autre. Plusieurs facteurs peuvent survenir dans la vie de l'individu ou de l'organisation pour en modifier le parcours: problèmes personnels ou familiaux, promotion ou utilisation de nouveaux appareils, par exemples sont autant d'événements qui peuvent influencer le cheminement de l'individu. Tout le mouvement d'ajustement et modification des comportements doit s'établir progressivement en variant graduellement l'importance accordée à la tâche ou aux relations humaines tout en s'assurant que le superviseur reste attentif aux besoins des supervisés afin de pouvoir répondre à leurs habiletés et

demandes en constante évolution.

Dans le processus de leadership situationnel, la participation des deux protagonistes apparaît évidente pour que s'exprime ce jeu d'interaction qui constitue le fondement même de cette approche. Cependant, un style de leadership particulier n'appellerait-il pas une forme de participation particulière? En d'autres mots, la relation de cause à effet est-elle présente entre le style de leadership employé et le type de participation obtenu?

B) Le style de leadership, facteur causal de participation

La notion de participation tout comme la notion de leadership s'est transformée au cours des ans; son application s'en trouve modifiée et ses finalités sous-tendent une certaine conception de l'homme. Henri Saint-Pierre[59] identifie quatre moments importants dans l'histoire de la participation, soit la participation par intégration, la participation par l'insertion,

59. SAINT-PIERRE, Henri, La participation: pour une véritable prise en charge personnelle, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1975.

la participation par l'engagement et enfin la participation par la prise en charge. A chacun de ces regroupements, diverses théories du leadership conditionnent le mode de participation.

La_participation_par_intégration

En 1960, Douglas McGregor présente la théorie Y qu'il définit comme «l'intégration des buts individuels et organisationnels»[60]. Les assomptions à partir desquelles il appuie son argumentation présentent une définition nouvelle de l'homme dans l'organisation. Nous citerons ici quelques unes de ces assomptions:

> «. l'individu moyen n'éprouve pas d'aversion innée pour le travail
>
> . l'homme peut se diriger et se contrôler lui-même lorsqu'il travaille pour des objectifs envers lesquels il se sent responsable
>
> . l'individu moyen apprend, dans les conditions voulues, non seulement à accepter mais à rechercher des responsabilités
>
> . dans les conditions de vie industrielle moderne, le potentiel intellectuel de l'individu moyen n'est que partiellement employé»[61].

---

60. McGREGOR, Doulas, La dimension humaine de l'entreprise, Paris, Gauthier-Villars, 1969, p.38.

61. McGREGOR, Doublas, Ibidem, p.40.

La participation dans l'organisation peut être perçue comme moyen d'intégration, c'est-à-dire qu'il appartient à la direction de découvrir les moyens pour que se réalise le potentiel humain. McGregor précise le sens qu'il entend donner à l'intégration:

> «le principe central qui découle de la théorie Y est celui d'intégration: la création de conditions telles que les membres de l'organisation puissent atteindre leurs propres buts avec le plus de succès en dirigeant leurs efforts vers la réussite»[62].

Somme toute, il s'agit d'intégrer la personne, l'introduire dans l'organisation avec son expérience, ses besoins, sa formation, ses attitudes, son habileté, ses capacités, pour qu'ait lieu un véritable engagement envers les objectifs de l'organisation et la possibilité d'atteindre les buts individuels.

Rensis Likert abonde dans le même sens en proposant le système 4 basé sur le principe d'intégration par la prise de décision par le groupe et la réalisation des buts de l'organisation:

---

62. McGREGOR, Douaglas, Ibidem, p.41.

> «Etant donné que les buts du groupe sont comme la conclusion des décisions du groupe, chaque individu, membre du groupe tend à avoir un haut niveau d'identification avec les buts à cause de son implication dans les décisions»[63].

Cette participation est un moyen pour engendrer la coopération et a comme objectif d'améliorer les performances des employés et du management: on recherche le succès de l'entreprise. La participation sert à créer des liens entre l'individu et l'organisation par des mécanismes dynamiques tels: la discussion, la décision, l'entraide, l'influence, l'information. Saint-Pierre résume en disant:

> «On veut que l'ensemble des éléments forme un tout organique qui fonctionne bien, où chaque élément joue son rôle le plus efficacement, et, pour les personnes, avec le plus de motivation possible et de chances de se développer»[64].

La_participation_par_insertion

Ce mode de participation est une manière d'être qui ouvre l'organisation à l'individu et non plus l'individu intégré à l'organisation. Ce n'est plus

---

63. LIKERT, Rensis, New Patterns of Management, New-York, McGraw-Hill Book Company Inc., 1961, p.111.

64. SAINT-PIERRE, Henri, Opus cit., p.53.

l'ensemble qui l'intègre, mais c'est lui qui forme avec les autres composantes cet ensemble d'interrelations, trouvant dans leur contribution, leur signification essentielle[65].

La conception théorique que se fait Chris Argyris de l'organisation infère six variables inscrites sur un contimuum allant d'une structure traditionnelle vers une structure de participation. Argyris précise la nature de cette participation:

> «Une structure de participation qui permet d'accorder un pouvoir de plus en plus large en échange d'une responsabilité de plus en plus lourde, de fixer en commun les objectifs, les règles et de donner autonomie et information au lieu de directives contraignantes et évaluations mystérieuses»[66].

L'individu peut jouer un rôle de premier plan selon ses capacités personnelles; c'est une véritable admission de la personne comme participant dans l'organisation.

Les travaux de Blake et Mouton proposent cinq

---

65. SAINT-PIERRE, Henri, Opus cit., p.56.

66. ARGYRIS, Chris, Participation et organisation, Paris, Dunod, 1970, p.XI.

styles de management, dans la grille managériale, dont le style 9,9 amène une participation visant l'implication dans le travail et la responsabilité dans l'exécution.

> «Dans un système 9,9 il est possible de faire participer le personnel aux exigences de la production en l'associant à l'élaboration des stratégies et à la définition des conditions de travail. Le manager ne considère pas que les exigences de la production soient par définition inconciliables avec les aspirations du personnel»[67].

Les objectifs de développement d'un management de participation sont:

- d'augmenter l'engagement personnel, les responsabilités, et l'esprit créateur;
- de créer un état d'esprit qui permet de mieux définir les problèmes et d'y apporter des solutions nouvelles;
- d'établir des relations ouvertes, une communication franche;
- de mettre en oeuvre des normes et des valeurs qui incitent à la recherche de la perfection et à l'innovation;

---

67. BLAKE, Robert, MOUTON, Jane S., Les deux dimensions du management, Les Editions d'organisation, Paris, 1969, p.117.

> - de définir les problèmes, y proposer des solutions et assurer leur élimination en exécutant le plan[68].

La participation par insertion n'est plus considérée comme un moyen, mais comme une manière d'être qui ouvre l'organisation à l'individu et l'admet, lui octroyant plus de responsabilité[69].

La_participation_engagement

La participation ici prend la forme d'un engagement actif de soi-même dans ses propres activités au point de pouvoir les choisir, les définir et en décider afin de s'engager dans tous les champs de l'activité sociale.

La participation et l'engagement se font au niveau sociétal, et de ce fait, se répercute sur l'organisation tel que le précise Saint-Pierre:

> «Ici la participation est moins dans l'organisation parce qu'on a décidé de l'y installer, mais dans l'organisation parce que voulue par chacun des membres et se trouvant

---

68. BLAKE, Robert R., MOUTON, Jane S., Opus cit., pp.255.289.

69. SAINT-PIERRE, Henri, Opus cit., p.80.

> en chacun d'eux, parce que chacun la réclame, parce que chacun la valorise et la vit»[70].

La société démocratique de développement que nous propose Gérald Fortin met la participation au premier plan de l'intervention, en insistant sur l'importance de définir socialement les besoins en vue de déterminer ce que sera l'homme de demain.

> «A partir des éléments et des tendances déjà existantes dans la société actuelle, on cherche d'abord à déterminer les orientations possibles... les objectifs... les moyens...
>
> Dans une deuxième étape, on procède à l'examen des situations les plus probables parmi toute la gamme des possibles...
>
> Enfin, parmi les divers probables qui demeurent, on détermine le souhaitable, c'est-à-dire le type d'action qui correspond aux valeurs fondamentales de la société...»[71].

La structure de participation proposée par Fortin vise, par l'intégration de la parcitipation dans la société, à faire en sorte que le citoyen, davantage inséré dans son groupe, puisse s'y développer et prendre

---

70. SAINT-PIERRE, Henri, Opus cit., p.68.

71. FORTIN, Gérald, La société de demain: ses impératifs, son organisation. Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social, Gouvernement du Québec, Octobre 1970, Annexe 25, p.13.

le contrôle des décisions fondamentales concernant la qualité de sa vie personnelle et les orientations de la vie sociale.

La participation engagement favorise une augmentation du niveau de conscience du citoyen qui s'engage dans la réalisation d'objectifs collectifs, en utilisant le pouvoir dans l'expression des décisions.

La participation par la prise en charge

Cette forme de participation se veut un processus dynamique mettant en action les forces vives de la personne, ses ressources, ses capacités d'initiative et d'ajustement. Un tel concept implique que la personne est le principe ou la source même de ses actes.

Saint-Pierre perçoit la participation dans la forme d'un retour à l'homme, en tant qu'être engagé et appartenant à un groupe, à une organisation. Ainsi, la participation par la prise en charge s'énonce par la participation au projet, à l'organisation, à la délibération, à la décision, à l'exécution, au contrôle, à la production et aux résultats.

. Participation au projet: c'est ce que l'on se propose de faire, c'est ce vers quoi tend un homme.

. Participation à l'organisation: c'est prendre part à la préparation du projet, c'est un ensemble d'activités pour établir et maintenir ce projet.

. Participation à la délibération: c'est participer à l'examen et à la discussion du projet, à la réflexion collective dont le but est de prendre une décision.

. Participation à la décision: c'est décider, trancher, porter un jugement. C'est la résolution, la détermination de ce qu'il faut faire.

. Participation à l'exécution: c'est une oeuvre collective qui comporte certaines exigences de tâche, de compétence d'unité de direction. C'est une implication dans l'application de la décision.

. Participation au contrôle: c'est décider quand il faut tester la rigueur et quelle action corrective entreprendre.

. Participation à la production: c'est participer aux bénéfices de l'action raisonnable créatrice qui engendre développement et progression.

. Participation aux résultats: ce n'est pas simplement avoir part aux bénéfices et à la prospérité, c'est aussi éprouver un sentiment de satisfaction dans l'épanouissement

> humain et le développement le plus complet[72].

Le but de cette forme de participation est de changer les conditions existentielles de l'homme en lui donnant prise sur son destin. C'est une prise en charge personnelle qui précède l'engagement collectif.

> «La prise en charge est antérieure à l'engagement et ce n'est que lorsqu'elle se fait, que l'engagement apparaît et qu'il est actif»[73].

En somme, à travers les âges et les théories, il y a eu une transformation de la conception de l'homme dans l'organisation: il y a place maintenant pour celui qui se rend responsable de son agir, qui prend l'initiative et en assume les conséquences ainsi que pour celui qui a prise sur sa vie.

Toutes les relations favorisent la croissance. La relation d'aide en est une, contenant les éléments d'acceptation, de soutien et de stimulation. La caractéristique qui identifie une relation professionnelle

---

72. SAINT-PIERRE, Henri, Opus cit., pp.88-106.

73. Ibidem, p.80.

est son objectif lucidement arrêté grâce à la connaissance de ce qui doit être obtenu.

L'intervention faite auprès de la personne, que ce soit dans un contexte organisationnel ou dans le cadre de relations interpersonnelles se fonde, entre autre, sur la combinaison d'éléments appartenant à la méthode, à la personne et à la tâche.

Au chapitre suivant, nous proposons un processus d'intervention visant la prise en charge et l'engagement dans et par le processus de supervision scolaire.

CHAPITRE III

Processus d'intervention

Le chapitre précédent nous a permis d'identifier certaines notions et concepts qui, dans l'analyse du rôle du superviseur, apparaissaient comme éléments prédominants dans l'interaction superviseur-supervisé.

Le processus d'intervention que nous proposons ici s'élabore à partir des structures de relations pouvant exister entre les notions de relation d'aide, de leadership en tant que facteur situationnel et conditionnant le type de participation de la personne, appliqué à un contexte de supervision scolaire.

Deux sections constituent le présent chapitre. Dans un premier temps, nous présentons le processus de supervision scolaire mis en relation avec le processus de solution de problème et le processus d'aide psychosociale, en vue d'en dégager un modèle commun. Dans un deuxième temps, s'élabore une stratégie d'intervention présentée sous deux aspects, soit: en tant qu'approche théorique générale et en tant

qu'instruments diagnostic du processus d'intervention de la relation superviseur-supervisé.

3.1 RELATION ENTRE DIFFÉRENTS TYPES DE PROCESSUS

Le modèle du processus de supervision scolaire élaboré par Royer et Jomphe figurant au chapitre premier de ce document, s'articule selon deux axes majeurs, soit: l'axe organisation scolaire et l'axe méthodologie. L'axe méthodologie réfère aux étapes inscrites dans le déroulement du processus de supervision scolaire. Alors, si nous considérons en plus le processus de solution de problème et le processus d'aide psychosociale, il sera possible d'établir certains recoupements dans l'agencement des séquences d'action.

De ce fait, le processus de solution de problème nous fournit un cadre d'exploration intéressant en ce qui a trait au type de problème identifié et aux opérations mentales auxquels ils sont appliqués. Les phases du processus de solution de problème telles que présentées et définies par Roger Poupart[74] apparaissent comme étant:

- la définition du problème: qui repose sur la

---

74. POUPART, Roger, La participation et le changement planifié, dans TESSIER, R., TELLIER, Y., Changement planifié et développement des organisations: théorie et pratique, Ed. EPI et IFG, Montréal, 1973, pp.195-220.

connaissance des faits, sur la cueillette des données permettant d'élaborer un modèle idéal et de le confronter au modèle descriptif afin de formuler les différences (c'est la phase I);

- l'inventaire des solutions: consistant à rechercher les moyens qui permettront d'agir sur les causes pour réduire ou faire disparaître l'écart existant (c'est la phase II);

- le choix de la ou des solutions: qui suppose une évaluation de chacune des solutions avant d'opérer un choix (c'est la phase III);

- la planification de la mise en action de la solution: référant à l'inventaire et l'évaluation ainsi qu'au choix des méthodes d'implantation (c'est la phase IV).

L'originalité de l'ouvrage de Poupart réside dans le fait qu'il dissocie les opérations mentales du processus de solution de problème et le type de problème. En effet, lorsqu'il s'agit de découvrir la solution à un problème et de modifier les problèmes fonctionnels qui sont à l'origine de ce problème, ces opérations constituent deux phénomènes différents mais qui peuvent se dérouler selon un processus identique. Le processus

de solution de problème peut être appliqué à deux problèmes différents; l'un étant un problème de fonctionnement, l'autre un problème de modification de fonctionnement. La figure 4 donne une représentation de ces deux processus de solution de problème.

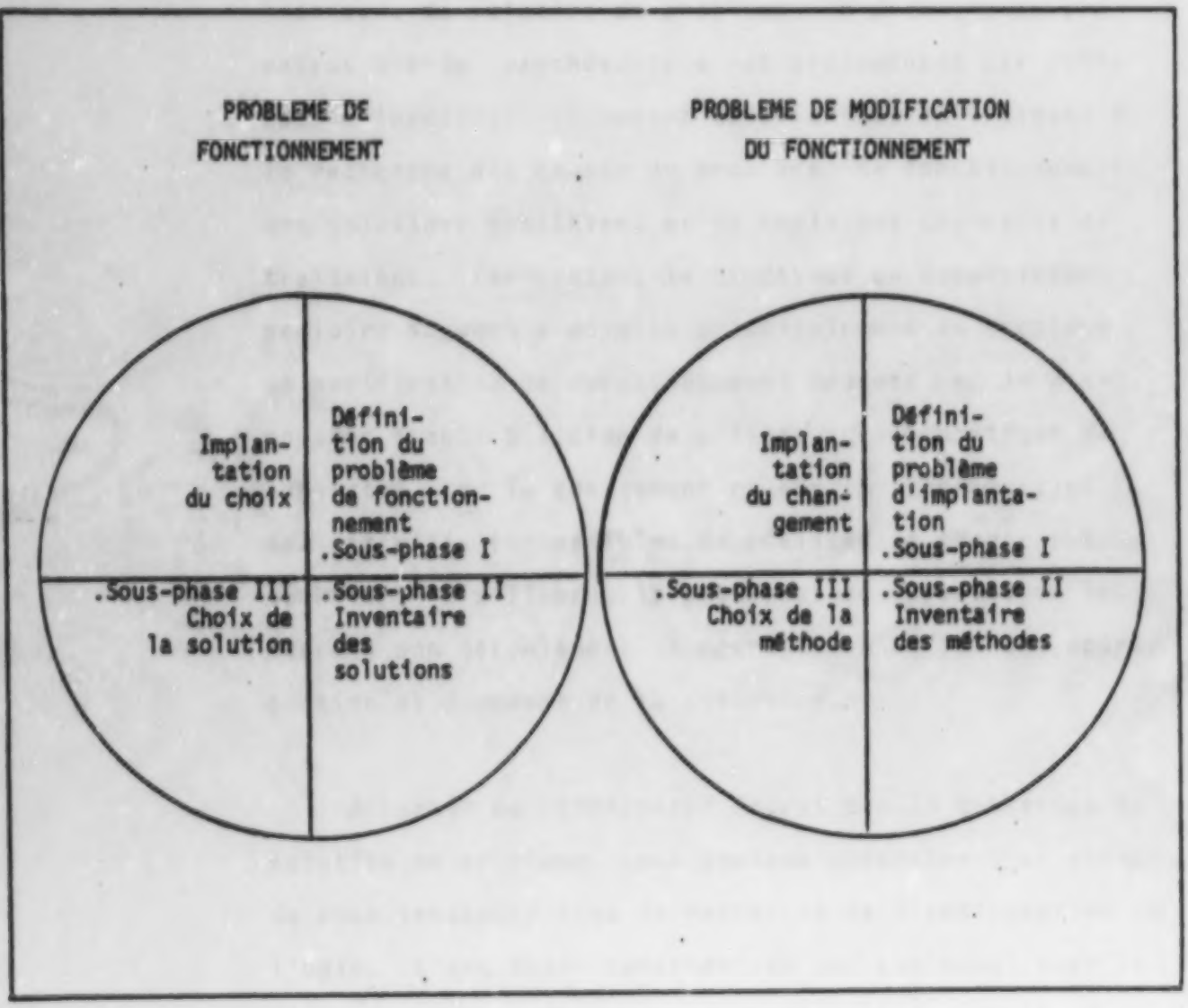
L'étude du modèle du processus de supervision scolaire proposé par Royer et Jomphe et, particulièrement l'axe méthodologie, nous conduit implicitement vers l'étude des moments de la prise de décision. Cependant, dans un contexte de supervision où la relation d'aide prime par son importance, voire même sa nécessité, l'intervention faite auprès de la personne ou du groupe comporte certaines séquences d'actions qui doivent être respectées.

Par l'intermédiaire du tableau V, nous présentons trois (3) processus mis en relation les uns avec les autres. Il s'agit du processus de solution de problème (Poupart), du processus de supervision scolaire (Royer et Jomphe) et du processus d'aide psychosociale selon l'approche psychosociale (Hollis) combiné à l'approche centrée sur la résolution de problème (Perlman). Ces deux dernières théories ont été explicitées au chapitre deuxième dans le cadre de l'intervention dans la relation d'aide.

FIGURE 4

Le P.S.P. appliqué à deux problèmes différents

POUPART, Roger.



A la lecture de ce tableau, nous pouvons distinguer certaines similarités et complémentarités dans l'agencement des étapes des processus mis en cause. Ainsi, lors de l'étude du problème de fonctionnement dans le processus de solution de problème, la présence du processus d'aide psychosociale est prédominant par cette double investigation venant du client et de l'aidant à la recherche des causes du problème de fonctionnement, des solutions possibles, et le choix des objectifs de traitement. Par contre, le processus de supervision scolaire suggéré s'adresse principalement au problème de modification de fonctionnement proposé par le diagnostic établi à l'aide de grilles sur la pratique du supervisé, sur le changement et sur la programmation des activités susceptibles de réaliser le changement souhaité. D'ailleurs, le processus de supervision intègre à son déroulement la rétroaction en donnant appréciation et jugement de la situation.

A partir du référentiel fourni par le processus de solution de problème, nous pouvons constater l'existence de deux tendances dans la recherche de l'amélioration de l'agir. L'une étant caractérisée par son souci pour la tâche (processus de supervision scolaire), l'autre étant davantage préoccupée par la dimension affective du problème (processus d'aide psychosociale). Ces deux

TABLEAU V

RELATIONS ENTRE DIVERS TYPES DE PROCESSUS

ETAPE DU PROCESSUS DE SOLUTION DE PROBLEME (POUPART)	MODELE DU PROCESSUS DE SUPERVISION SCOLAIRE (ROYER et JOMPHE)	PROCESSUS D'AIDE PSYCHOSOCIALE APPROCHE PSYCHOSOCIALE (HOLLIS) APPROCHE RESOLUTION PROBLEME (PERLMAN)
DEFINITION DU PROBLEME DE FONCTIONNEMENT; connaissance des faits, cueillette des données.	DELIMITATION DU CADRE FONCTIONNEL; présentation des objectifs, modalités, procédures et rôles. DELIMITATION DU CADRE DE REFERENCE; explication sur les systèmes: orientations, mobilisation, social, gestionnaire, technologique et performance.	LA NATURE DU PROBLEME PRESENTE; les circonstances de la difficulté, les obstacles que le client désire surmonter. LA SIGNIFICATION DE CE PROBLEME; quelle est l'importance du problème pour la personne, ce qu'elle ressent? LA OU LES CAUSES DU PROBLEMES; comment le problèmes est apparu, qu'est-ce qui l'a provoqué?
INVENTAIRE DES SOLUTIONS DU PROBLEME DE FONCTIONNEMENT; rechercher les solutions qui permettent d'agir sur les causes.		LES EFFORTS ACCOMPLIS POUR AFFRONTER LA RESOLUTION DU PROBLEME; qu'est-ce que le client a pensé faire ou réellement essayé de faire pour résoudre le problème? LA NATURE DE LA SOLUTION: qu'est-ce que le client attend de l'agence? Quels sont ses rôles et relations? LA NATURE REELLE DE L'AGENCE ET SES MOYENS PAR RAPPORT AU CLIENT ET A SON PROBLEME; que peut faire le service et comment, pour l'aide ? Quelle est la fonction propre du service par rapport au problème présenté?

ETAPES DU PROCESSUS DE SOLUTION DE PROBLEME (POUPART)	MODELE DU PROCESSUS DE SUPERVISION SCOLAIRE (ROYER et JOMPHE)	PROCESSUS D'AIDE PSYCHOSOCIALE APPROCHE PSYCHOSOCIALE (HOLLIS) APPROCHE RESOLUTION PROBLEME (PERLMAN)
CHOIX D'OPTION DU PROBLEME DE FONCTIONNEMENT; choix de la ou des solution(s).		ETABLISSEMENT D'UN CONTRAT ENTRE CLIENT et TRAVAILLEUR SOCIAL; compréhension des difficultés et des ressources existantes.
IMPLANTATION DU CHOIX DU PROBLEME DE FONCTIONNEMENT; planification et mise en action du changement.		ETABLISSEMENT DES OBJECTIFS; déterminer les objectifs de traitement sur lesquels portera l'action.
DEFINITION DU PROBLEME DE MODIFICATION DE FONCTIONNEMENT; cueillette des données concernant le problème de modification de fonctionnement	DIAGNOSTIC: CUEILLETTE DES DONNEES; grilles diagnostiques de la pratique selon le cadre de référence retenu. ANALYSE DES DONNEES; établissement du profil des forces et faiblesses	IDENTIFICATION DES POINTS FORTS DU CLIENT ET DES RESSOURCES EXISTANTES.
INVENTAIRE DES METHODES DU PROBLEME DE MODIFICATION DE FONCTIONNEMENT;	CHANGEMENT: CHOIX D'OPTION; identification des renforcements et modifications. SOLUTION; liste des moyens compatibles.	TECHNIQUES DE TRAVAIL; travail direct avec le client et travail avec l'environnement.
CHOIX DE LA METHODE DU PROBLEME DE MODIFICATION DE FONCTIONNEMENT	CHANGEMENT: PRIORITE; choix des moyens privilégiés.	CHOIX DES MOYENS
IMPLANTATION DU CHANGEMENT; planification et mise en action.	PROGRAMME: PLANIFICATION; établissement des objectifs. ORGANISATION; choix des activités de perfectionnement ou de formation. APPLICATION; réalisation des activités.	TRAITEMENT

ETAPES DU PROCESSUS DE SOLUTION DE PROBLEME (POUPART)	ETAPES DU PROCESSUS DE SUPERVISION SCOLAIRE (ROYER et JOMPHE)	PROCESSUS D'AIDE PSYCHOSOCIALE APPROCHE PSYCHOSOCIALE (HOLLIS) APPROCHE RESOLUTION PROBLEME (PERLMAN)
	RETROACTION: APPRECIATION; analyse des observations. JUGEMENT; interprétation de la situation.	

conceptions sont en complémentarité de par leurs éléments respectifs.

Considérant que la supervision scolaire poursuit comme finalité l'aide et le support à l'amélioration de l'acte professionnel, il semble justifié d'intégrer les éléments du processus d'aide à celui de la supervision scolaire. Le tableau VI offre une possibilité d'intégration des divers processus appliqués à la supervision scolaire.

La représentation suggérée du processus de supervision scolaire s'organise autour de l'axe organisation-école qui regroupe plusieurs secteurs d'activités sous des pôles communs par les attributions relevant du curriculum et apprentissage, des services aux étudiants, de la recherche et développement, des relations école-milieu, du marketing, du personnel, des facilités physiques et matérielles et des finances. Chacune de ces dimensions est mise en interrelation avec les autres constituantes du système. L'agencement des étapes dans le déroulement du processus relève de l'axe méthodologie. En combinant les éléments des trois (3) processus exposés précédemment, le processus de supervision peut prendre la forme suivante:

TABLEAU VI

INTEGRATION DE TROIS PROCESSUS

(processus d'aide, processus de supervision scolaire, processus de solution de problème)

	AXE METHODOLOGIE / AXE ORGANISATION ECOLE	Curriculum et apprentissage	Services aux étudiants	Recherche et développement	Relation école-milieu	Marketing	Personnel	Facilités physiques et matérielles	Finance
PROB. DE FONCTIONNEMENT	Définition du problème de fonctionnement	Situation du problème; identifier la nature du problème, sa signification, son importance							
		Cueillette des données; établir le cadre fonctionnel - objectifs - rôle - responsabilités etc... vécu et souhaité							
		Le cadre de référence, les systèmes d'orientation - mobilisation - social - gestionnaire - technologique - performance							
	Inventaire des possibles	Nature de la demande du supervisé; préciser ce que le supervisé souhaite, attend							
		Nature de l'offre du superviseur; préciser ce que le superviseur peut offrir - les ressources disponibles - les difficultés							
	Choix d'option	Contrat entre le superviseur et le supervisé; entente sur ce qui peut être réalisable							
	Implantation du choix	Détermination des objectifs de changement sur lesquels portera notre action							
PROB. DE MODIFICATION DE FONCTIONNEMENT	Définition du problème de modification de fonctionnement	Etablir le profil des forces et faiblesses; en fonction de chaque objectif, en tenant compte des données recueillies							
	Inventaire des moyens	Etablir la liste des moyens compatibles selon chaque objectif en vue de réduire les forces négatives et augmenter les forces positives							
	Choix des moyens	Procéder à la sélection des moyens qui semblent les plus pertinents							
	Implantation du choix	Planification des activités							
		Organisation des activités							
		Réalisation des activités							
	Evaluation	Appréciation et mesure de l'atteinte des objectifs poursuivis							
		Implication de ce changement sur les autres dimensions du système école							

Problème de fonctionnement

Phase I- La définition du problème de fonctionnement repose sur la qualité des données recueillies concernant la situation du problème, le cadre fonctionnel et le cadre de référence.

- La situation du problème fait appel à la connaissance de la nature du problème et sa signification à savoir: les obstacles rencontrés, les événements au cours desquels se manifestent les difficultés, les secteurs d'activités concernés par le problème. De plus, interroger la motivation du supervisé à résoudre le problème, par la saisie de l'importance qu'il lui accorde et les efforts accomplis pour tenter de résoudre le problème.

- L'analyse du cadre fonctionnel s'effectue en deux temps soit d'une part, l'analyse des données concernant la fonction ou le poste de travail occupé par le candidat tel que vécu et d'autre part, une analyse de ces données d'après le système idéal qu'il perçoit. Ainsi, nous pouvons investiguer auprès des facteurs vécus et ceux désirés lorsqu'il s'agit:

. des objectifs poursuivis dans l'accomplissement

de sa tâche et des objectifs qu'il souhaiterait poursuivre;

. des responsabilités assumées dans son poste de travail et de celles qu'idéalement il souhaiterait assumer;

. du rôle tel que vécu et de celui qu'il désire vivre;

. des activités réalisées et des activités qu'il aimerait réaliser;

. des liens existants avec les autres sous-systèmes de l'organisation autant hiérarchiques que fonctionnels, et parallèlement des liens qu'il souhaiterait voir exister.

- L'analyse du cadre de référence réfère à un mode d'investigation permettant d'interroger le ou les secteurs d'activités impliqués dans l'identification du problème par la connaissance des coordonnées dévolues au diagnostic organisationnel identifiées par Marcel Laflamme[75]. Ces coordonnées

75. LAFLAMME, Marcel, Diagnostic organisationnel et stratégie de développement, dans ROYER, G., JOMPHE, G., Opus cit., 1983.

sont:

. orientation: les valeurs, priorités, but ultime;

. mobilisation: l'importance et l'affectation des ressources de toutes natures;

. social: les idées, motivations, relations, attitudes et comportements priviligiés;

. gestionnaire: les procédures, politiques, procédés d'information, règles, standards et méthodes;

. technologique: les procédés de support technique;

. performance: le rendement spéculé.

Phase II- A cette étape de l'inventaire des possibles, il importe que chacune des parties en cause, le supervisé et le superviseur, précise la nature de la demande faite et la nature de l'offre possible. Plus explicitement:

- la nature de la demande du supervisé spécifie ce que le supervisé attend, ce qu'il souhaite réaliser avec l'aide du superviseur, ce qu'il aimerait changer ou modifier;

- la nature de l'offre du superviseur fait état des possibilités existantes dans le cadre de ses fonctions, des services réels disponibles, des difficultés susceptibles d'être rencontrées et de ce qu'il perçoit en tant que superviseur comme changement ou modification souhaitable.

A partir de cette double exploration, supervisé et superviseur parviennent donc à une compréhension commune du problème.

Phase III- Le choix d'option est la compréhension des difficultés, des ressources disponibles et le problème en lui-même qui permet au supervisé d'arriver à prendre une décision concernant la résolution du problème. Un contrat, une entente convenue entre le superviseur et le supervisé décide des orientations futures.

- Ce contrat psychologique ou formel situe les attentes et les dispositions de chacun des partenaires. Le supervisé peut décider de ne pas

poursuivre la démarche ou encore s'engager activement dans la résolution du problème.

Phase IV- L'implantation du choix se concrétise par la fixation des objectifs que le supervisé désire atteindre.

- C'est au supervisé qu'appartient de déterminer les objectifs et performances qu'il souhaite atteindre, étant par définition celui qui rencontre le problème de fonctionnement.

Ainsi, connaissant le résultat souhaité, l'action sera portée vers la modification de ce fonctionnement.

Problème de modification de fonctionnement

Phase I- La définition du problème de modification de fonctionnement s'effectue à l'aide des données recueillies lors de l'étude du problème de fonctionnement. Il s'agit de dresser le profil qui se dégage de la situation.

- Etablir le profil des forces et faiblesses en fonction de chaque objectif poursuivi en tenant compte des données recueillies concernant le

supervisé et son problème, la cadre fonctionnel et le cadre de référence dans leur dimension du vécu actuel et de celui désiré.

De cette façon, il nous est possible de cerner les points forts et les points faibles rattachés à la définition du problème de modification de fonctionnement.

Phase II- L'inventaire des moyens consiste à rechercher le plus de moyens ou d'activités possibles susceptibles d'aider la démarche du supervisé. En d'autres mots, c'est:

- établir la liste des moyens compatibles selon chaque objectif en vue de réduire les forces négatives et d'augmenter les forces positives.

Un même moyen peut être utilisé pour plusieurs objectifs en autant qu'il tienne compte des forces et faiblesses présentes.

Phase III- Le choix des moyens concerne l'évaluation et la sélection des moyens proposés à l'étape précédente. Or, il s'agit:

- de procéder à la sélection des moyens qui semblent

les plus pertinents, eu égard aux objectifs fixés.

Il est évident que lorsqu'un même moyen concourt à plusieurs objectifs à la fois, ce moyen sera retenu de préférence à d'autres moins significatifs.

Phase IV- L'implantation du choix correspond à la mise en oeuvre et à l'exécution des moyens privilégiés. Pour ce faire, nous y retrouvons les étapes suivantes:

- planification des activités;

- organisation des activités;

- réalisation des activités.

L'intervention superviseur-supervisé se poursuit tout au long de ces étapes. Il se peut que celle-ci subisse certaines transformations mais l'échange et les communications restent ouvertes.

L'évaluation réfère à l'appréciation et à la mesure des résultats obtenus face aux objectifs fixés et déterminés par le supervisé. De plus, l'évaluation peut conduire à un échange concernant les implications du changement survenu sur les autres composantes du système.

Le modèle présenté du processus de supervision scolaire a intégré à son déroulement les étapes du processus d'aide psychosociale en utilisant le processus de solution de problème comme cadre d'interprétation. Tout modèle appelle à une dynamique interne qui interagit entre les divers partenaires et les moments d'actions spécifiques. La stratégie d'intervention, de par sa définition, nous fournit cette possibilité de dynamiser le processus de supervision scolaire en interreliant «l'ensemble des moyens mis en oeuvre et les actions engagées par un agent sur un terrain donné en vue d'y atteindre un objectif spécifique[76]».

3.2 STRATÉGIE D'INTERVENTION

La stratégie d'intervention que nous proposons a une double visée, soit d'une part, préciser le contexte théorique dont s'inspire la conception globale de l'intervention et d'autre part, établir le programme d'action engendré par la combinaison des moyens servant à développer la maturité des membres au niveau de la résolution de problème et des relations interpersonnelles dans un contexte de supervision scolaire.

76- MOREAU, Jacques, TESSIER, Roger, TERMBLAY, Bernard, La notion de stratégie de changement planifié, dans TESSIER, R., TELLIER, Y., Changement planifié et développement des organisations, p.173.

A) Stratégie générale

Lorsque nous considérons l'esprit dans lequel se déroule la stratégie d'intervention où s'exprime la relation superviseur-supervisé, les notions de leadership et de participation s'ajoutent à celle de la relation d'aide.

La caractéristique dominante exprimée dans l'analyse du rôle du superviseur révèle la qualité consentie aux relations humaines dans le travail. La relation d'aide qui sous-tend la trame des interactions s'élabore en fonction d'attitudes qui influencent et conditionnent le comportement organisationnel dans l'expression du leadership et de la participation en tant que phénomènes inhérents à la pratique de la supervision.

Certaines attitudes nous ont été révélées comme étant fondamentales à l'établissement de relations épanouissantes, (Auger, Hollis, Perlman). Il serait sans doute profitable de nous les remettre en mémoire.

. La communication empathique, se préoccupant du contenu de la communication, des émotions qui y sont véhiculées et ressenties.

. Le respect chaleureux de l'autre, lui attribuant

la capacité d'avoir prise sur sa propre vie et d'opérer les choix qui lui conviennent, de l'accepter tel qu'il est sans jugement.

. L'authenticité dans la relation en exprimant honnêtement ce que l'on pense et ressent intérieurement.

. La clarté et la précision dans les communications verbales.

. L'encouragement et le soutien dans la démarche entreprise.

Les principes prévalant à la relation d'aide sont les constituantes de base à la création d'un climat organisationnel profitable qui, malheureusement ou heureusement, ne peuvent être imposés ou feints. C'est la personne qui devient le message et qui imprègne de par sa communication verbale ou non verbale, les desseins et orientations de son agir.

Il est vrai que les attitudes ne peuvent être imposées, cependant elles peuvent être modifiées et un des moyens permettant cette modification se retrouve dans l'expérimentation de situations où l'expression de ces

attitudes est véhiculée, exprimée, ressentie et valorisée. Le superviseur doit être imprégné de cette préoccupation et favoriser par tous les moyens possibles la mise en situation d'événements encourageant la réalisation de relations vraiment aidantes, autant au point de vue de la personne qu'au niveau organisationnel.

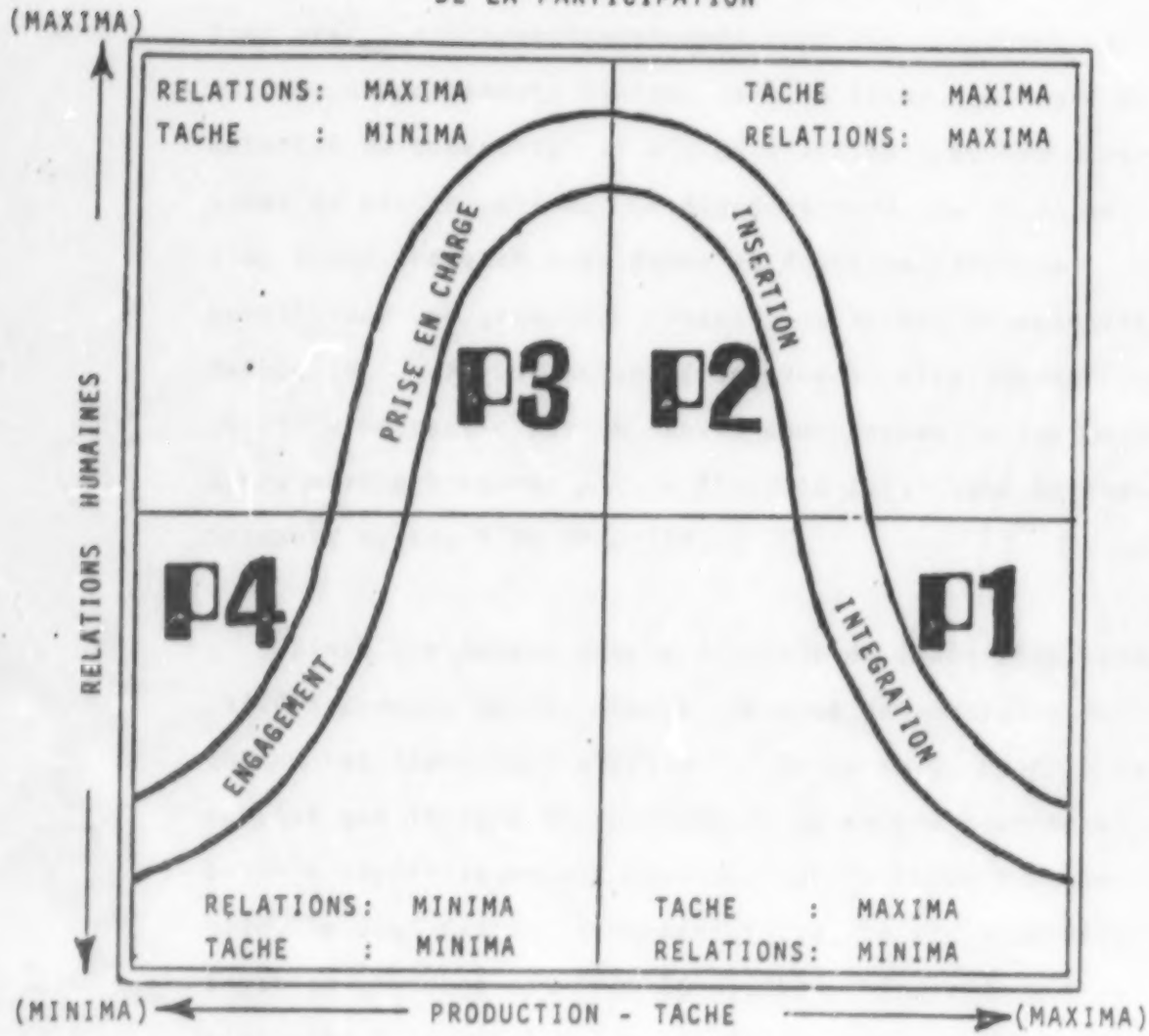
Effectivement, une relation d'aide peut s'établir au niveau organisationnel par une démarche respectant l'individu dans son évolution personnelle et professionnelle. Dans le cadre de référence proposé, Hershey et Blanchard suggèrent un type d'intervention qui tienne compte des comportements axés sur la tâche, des comportements axés vers les relations humaines et le degré de maturité exprimé par les membres dans l'accomplissement du leadership situationnel. Au niveau de la participation, Henri Saint-Pierre a identifié les moments importants dans l'évolution de l'idée de la participation; nous retenons: la participation-intégration étant perçue comme un instrument pour intégrer la personne à l'organisation, la participation-insertion qui marque un progrès considérable en ce sens qu'elle devient une manière d'être qui ouvre l'organisation à l'individu et l'admet, lui octroyant plus de responsabilité et la participation-engagement, celle qui est voulue par chacun des membres. De plus, Saint-Pierre ajoute une nouvelle

conception de la participation par la prise en charge. Chacun de ces courants a été développé au chapitre deuxième de ce rapport. Cependant, à l'aide des informations rassemblées sur le sujet, nous nous permettons de formuler l'hypothèse suivante: que l'évolution de la notion de participation constatée à travers les âges pourrait constituer une répétition de ce que l'homme vit en tant qu'être en perpétuelle croissance, en tant qu'être à la recherche de l'accomplissement le plus complet de soi-même. Ce que nous proposons serait l'unification des courants et tendances exprimés en un seul processus participatif où l'individu peut acquérir progressivement maturité, autonomie et prise sur sa propre vie.

Cette acquisition serait rendue possible par l'intervention du leader ou du superviseur qui accompagne le supervisé dans cette démarche en tenant compte des principes émis concernant le leadership situationnel. Considérant que l'homme qui intègre une organisation est influencé par le style de management qui y est pratiqué et la possibilité qui lui est donné d'exploiter ses propres capacités et potentialités, la participation prend place dans ce jeu d'interactions sous diverses formes possibles. Le tableau VII présente la configuration que prendrait le processus évolutif de la participation.

TABLEAU VII

PROCESSUS EVOLUTIF
DE LA PARTICIPATION



ELEVEE	MOYENNE		FAIBLE
M4	M3	M2	M1

DEGRE DE MATURITE

Nous pouvons constater que les trois éléments de base reliés à la théorie du leadership situationnel sont présents (comportements axés vers les relations humaines, comportements dirigés vers la tâche, le degré de maturité du supervisé) et mis en relation avec les divers types de participation. Le degré de maturité de l'individu étant présenté sous forme de fonction continue, constituant une gradation allant d'un niveau de maturité faible (M1) vers une maturité de plus en plus grande (M4). Le style de participation requis pour chacun de ces moments nous est fourni par la fonction curviligne correspondante au degré de maturité.

Ainsi, en tenant compte du style de leadership identifié à chacune de ces étapes, le mode de participation qui en résultera sera différent. De ce fait, pour le supervisé qui intègre l'organisation ou encore pour celui dont le superviseur doit insister sur la tâche à accomplir, le quoi faire, le comment faire, le style de participation envisagé est l'INTÉGRATION: l'individu a à s'adapter à l'organisation, il doit ajuster ses buts individuels à ceux de l'organisation tout en prenant part aux discussions et décisions. Le superviseur favorisera cette intégration en tenant compte de l'expérience du supervisé, de sa formation, de ses besoins, de ses capacités et de ses attitudes.

La participation par INSERTION prendra forme lorsque le supervisé atteindra le degré 2 de maturité (M2), c'est-à-dire lorsqu'il manifestera une plus grande implication dans le travail et prendra la responsabilité dans l'exécution de la décision. Ainsi, le superviseur augmentera la possibilité de faire participer le personnel aux exigences de la production en l'associant à l'élaboration des stratégies et à la définition des conditions de travail.

Le supervisé, ayant atteint le degré 3 de maturité (M3), réalisera, comme principal agent dans la décision, la PRISE EN CHARGE de ses actes. Le superviseur interviendra alors en tant que collaborateur ou conseiller. Ainsi, le supervisé aura l'entière responsabilité de chacune des étapes de développement allant de la participation au projet, à l'organisation, à la délibération, à la décision, à l'exécution, au contrôle et à la production jusqu'aux retombées des résultats de son action.

Le style de participation ENGAGEMENT s'applique au supervisé ayant atteint le degré de maturité 4 (M4), car il est devenu le maître d'oeuvre de sa propre destinée. C'est un engagement actif de lui-même dans ses propres capacités. Dès lors, le superviseur n'a plus à intervenir.

Ce processus évolutif de la participation peut être considéré comme un processus de croissance où chacune des étapes demande à être vécue tout en nécessitant un apprentissage graduel. L'engagement intégral de la personne ne peut s'accomplir sans l'acquisition d'expériences confrontant l'individu à lui-même, à ses capacités, à ses ressources et aux exigences qu'impose la vie en société.

Ainsi, la stratégie générale d'intervention repose sur les principes fondamentaux de la relation d'aide à l'intérieur de l'organisation (tâche et relations interpersonnelles), tout en tenant compte de la croissance du degré de maturité du supervisé dans une situation participative.

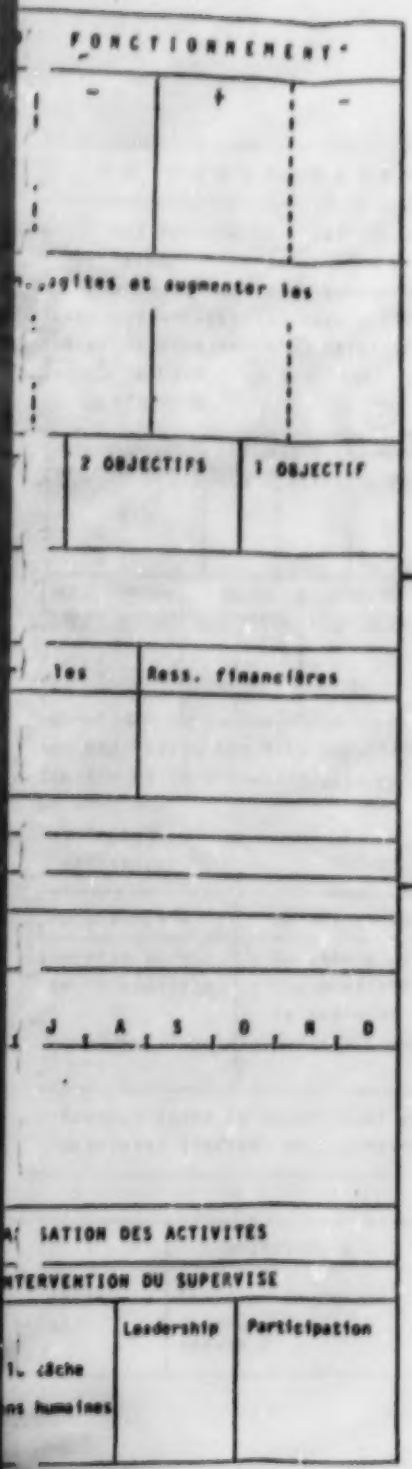
B) Instruments diagnostic du processus d'intervention dans la relation superviseur-supervisé

Le but de notre étude étant de fournir aux divers agents responsables de supervision un processus d'intervention permettant la prise en charge de l'individu et/ou du groupe dans et par le processus de supervision, il convient maintenant de préciser l'enchaînement des séquences d'action en terme de programmation des activités.

Le processus d'intervention proposé peut se visualiser par la figure 5 de la page suivante. Les instruments diagnostic permettant l'opérationnalisation de la relation superviseur-supervisé sont présentés de façon plus explicite au tableau VIII. Ainsi, nous pouvons prétendre qu'il est possible de considérer la personnalité de l'individu interagissant dans l'organisation par l'analyse du type d'intervention privilégié. A l'aide d'indicateurs relatifs au degré de maturité, une pondération peut être effectuée, selon la dimension tâche et la dimension psychologique, fournissant ainsi une approximation du degré de maturité et du type d'intervention qui s'en dégage en regard du style de leadership et du mode de participation qui en découle. Ces indications servent de guide à l'établissement de la relation superviseur-supervisé; cependant elles ne peuvent être considérées comme règle absolue, car le degré de maturité est un phénomène dynamique qui appelle à des progressions et régressions. Il importe de rester à l'écoute du supervisé tout au long du processus, afin d'intervenir adéquatement selon les manifestations consenties. A la suite d'expériences significatives, le degré de maturité s'en trouvera modifié et l'agir du supervisé s'orientera vers une véritable participation par la prise en charge et l'engagement.

FIGURE 5

Analyse du processus d'intervention
dans la relation superviseur-supervisé


FONCTIONNEMENT
-
+
-
...gites et augmenter les
2 OBJECTIFS
1 OBJECTIF
les
Ress. financières
J
A
S
O
N
D
SATION DES ACTIVITES
NTERVENTION DU SUPERVISE
Leadership
Participation
...ache
...s humaines

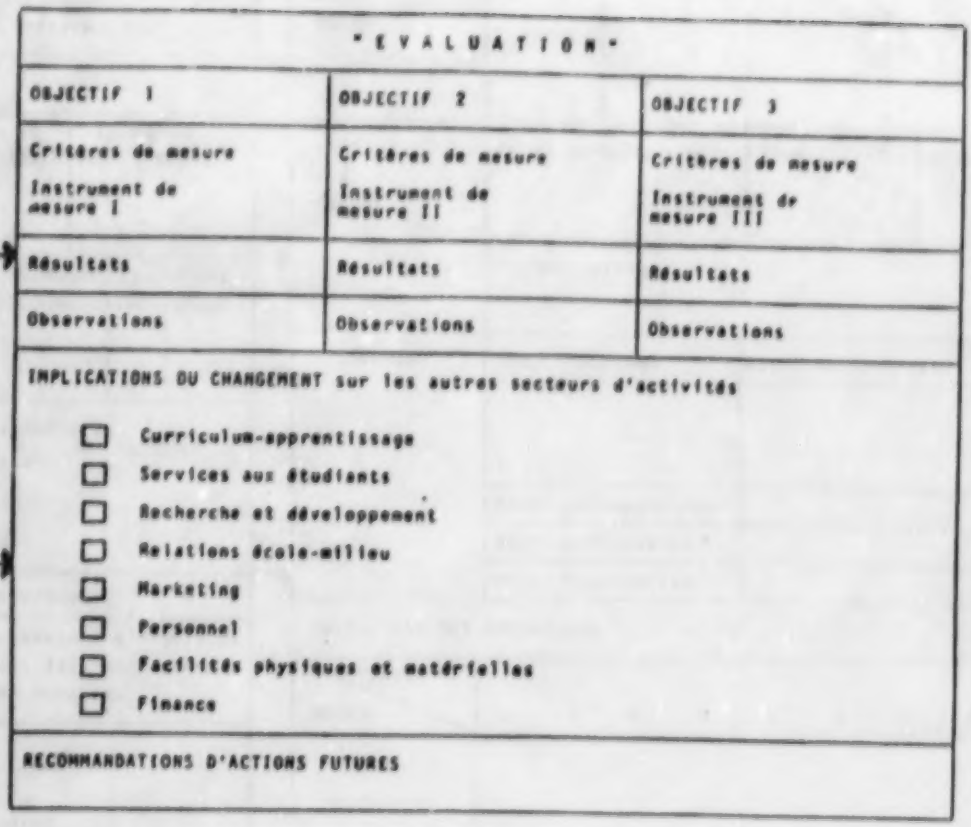

"EVALUATION"
OBJECTIF 1
OBJECTIF 2
OBJECTIF 3
Critères de mesure
Instrument de mesure I
Critères de mesure
Instrument de mesure II
Critères de mesure
Instrument de mesure III
Résultats
Résultats
Résultats
Observations
Observations
Observations
IMPLICATIONS DU CHANGEMENT sur les autres secteurs d'activités
Curriculum-apprentissage
Services aux étudiants
Recherche et développement
Relations école-milieu
Marketing
Personnel
Facilités physiques et matérielles
Finance
RECOMMANDATIONS D'ACTIONS FUTURES

TABLEAU VIII

INSTRUMENTS DIAGNOSTIC SUR LE PROCESSUS D'INTERVENTION DANS LA RELATION SUPERVISEUR-SUPERVISE

E DE FONCTIONNEMENT"

qui ont suscité la situation problème
que le supervisé accorde au problème
secteur(s) d'activités concernés:
ulum-apprentissage △ Services aux étudiants
he et développement △ Relations école-milieu
ng △ Personnel △ Facilités physiques et
es △ Finances

RESPONSABILITES		OBJECTIFS		ACTIVITES		RELATIONS	
VECU	DESIRE	VECU	DESIRE	VECU	DESIRE	VECU	DESIRE

MOBILISATION		SOCIAL		GESTION		TECHNIQUE		PERFORMANCE	
VECU	DESIRE	VECU	DESIRE	VECU	DESIRE	VECU	DESIRE	VECU	DESIRE

on des écarts les plus importants entre la
ctuelle et la situation désirée face
on problème
nctionnel
référence

DU SUPERVISE	OFFRES DU SUPERVISEUR
pervisé veut de la démarche	- La nature des services disponibles - Les possibilités existantes dans le cadre de ses fonctions

Contrat entre le superviseur et le supervisé (factuel ou psychologique).

IF 1	OBJECTIF 2	OBJECTIF 3
mesure de	Critères de mesure Instrument de mesure 2	Critère de mesure Instrument de mesure 3

"PROBLEME DE MODIFICATION DE FONCTI

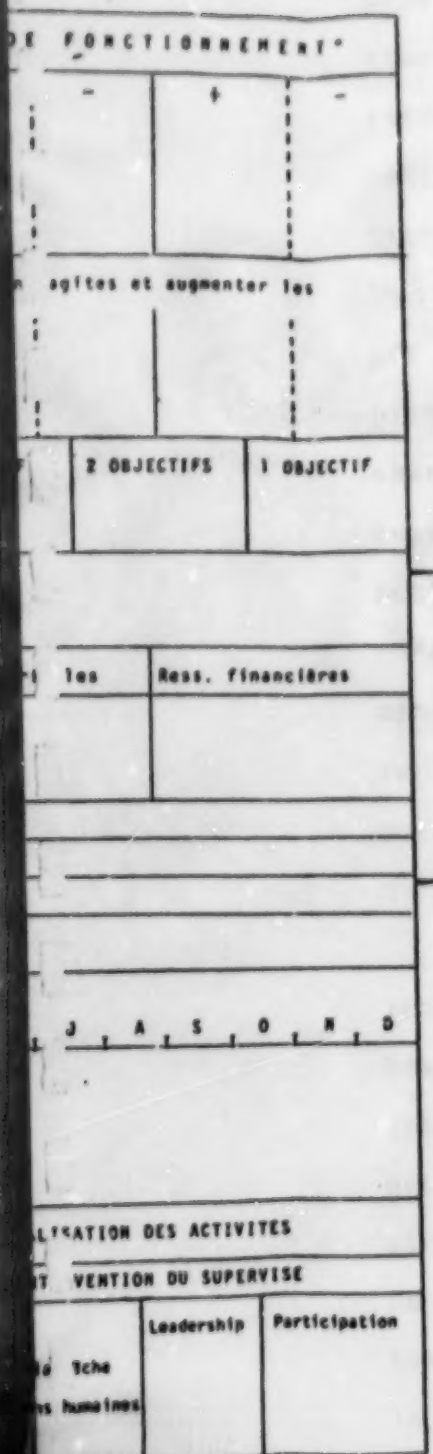
IDENTIFICATION DES FORCES + FAIBLESSES	+ FORCES	- FAIBLESSES	+	-
INVENTAIRE DES MOYENS	Moyens pour contrer les forces négatives et au positives			
CHOIX DES MOYENS	Moyens correspondants à	3 OBJECTIFS	2 OBJECTI	
	Moyens retenus			
RESSOURCES	Ress. humaines	Ress. matérielles	Res	
	Ress. indispensables			
	Ress. préférables			
	Ress. facultatives			

CALENDRIER DES OPERATIONS

TEMPS / MOYEN	J	F	M	A	M	J	J	A
MOYEN I								
MOYEN II								
MOYEN III								

TYPE D'INTERVENTION AU MOMENT DE LA REALISATION DES A

INTERVENTION DU SUPERVISEUR			INTERVENTION DU	
Face à la tâche Relations humaines	Leadership	Participation	Face à la tâche Relations humaines	Leade



"EVALUATION"

OBJECTIF 1	OBJECTIF 2	OBJECTIF 3
Critères de mesure Instrument de mesure I	Critères de mesure Instrument de mesure II	Critères de mesure Instrument de mesure III
Résultats	Résultats	Résultats
Observations	Observations	Observations

IMPLICATIONS DU CHANGEMENT sur les autres secteurs d'activités

- ☐ Curriculum-apprentissage
- ☐ Services aux étudiants
- ☐ Recherche et développement
- ☐ Relations école-milieu
- ☐ Marketing
- ☐ Personnel
- ☐ Facilités physiques et matérielles
- ☐ Finance

RECOMMANDATIONS D'ACTIONS FUTURES

L'intervention suggérée s'effectue en fonction du problème de fonctionnement et du problème de modification de fonctionnement. Ainsi, l'investigation de la situation problématique s'élabore à partir de la cueillette de données concernant les événements qui ont suscité cet état de chose, l'importance que le supervisé lui accorde, ainsi que les secteurs d'activités concernés par le problème. Afin d'agrandir notre champ d'exploration, l'analyse du cadre fonctionnel permet la recherche d'informations relevant du poste de travail occupé par le supervisé (rôle, responsabilités, objectifs, activités, liens avec les autres secteurs). Le cadre de référence interroge le système d'orientation, de performance du supervisé. La définition du problème repose sur la perception qu'a le supervisé de la situation telle que vécue et parallèlement ce qu'il souhaiterait vivre.

A la suite de la saisie des événements et renseignements mis en cause, il devient possible d'identifier les écarts les plus importants entre le système vécu et le système idéal. Après avoir élargi le champ d'xploration, nous commençons à restreindre et à percevoir de façon plus judicieuse les éléments critiques de la situation. De ce fait, le supervisé est à même de préciser les attentes et souhaits, les changements qu'il envisage dans la poursuite de la démarche entreprise. D'autre part,

le superviseur situe la nature des services disponibles, la liberté d'action qui lui est consentie dans le cadre de ses fonctions. De ces deux positions clairement exprimées, un contrat ou une entente est convenue entre les deux parties. Si l'on décide de poursuivre la démarche, alors un consensus s'établit entre les partenaires en présence. Il appartient au supervisé de déterminer les objectifs qu'il entend poursuivre. Ces objectifs doivent être mesurables et le choix des critères et instruments de mesure s'effectue au moment de l'idenfication des objectifs permettant ainsi de préciser les standards à atteindre et d'éviter les surprises malencontreuses.

Le problème de fonctionnement étant identifié, nous abordons le problème de modification de fonctionnement. Afin de modifier ou de changer la situation problème, superviseur et supervisé doivent identifier les forces et faiblesses révélées lors de l'analyse du problème de fonctionnement et ce, en regard de chaque objectif poursuivi. De cette analyse découle l'inventaire des moyens possibles pour contrer les forces négatives et augmenter les forces positives en fonction des objectifs poursuivis. Les moyens d'évaluation correspondant aux objectifs doivent être prévus dans cette nomenclature d'activités.

Lors de la sélection des moyens, l'on tiendra compte prioritairement des activités rencontrant le plus d'objectifs, sans toutefois négliger les moyens plus spécifiques. La planification, l'organisation et la réalisation des moyens retenus nécessitent l'apport de ressources humaines, matérielles et financières. Il s'agit de préciser quelles sont les ressources indispensables, préférables et facultatives à l'opérationnalisation des moyens. Un calendrier d'opérations situe dans le temps les moyens contribuant à la réalisation de l'action.

L'évaluation de l'action s'élabore à partir des critères de mesure et de la performance obtenue pour chacun des objectifs poursuivis. Des observations sont dégagées sur le comment et le pourquoi de la réussite ou de la faillite de l'atteinte des standards fixés. Les modifications ou changements survenus vont influencer les autres composantes du système-école. Percevoir les implications de ce changement ouvre à de nouvelles perspectives. Le processus peut être réentrepris, entraînant un nouveau questionnement tout en suivant le même procédé.

La prise en charge et l'engagement de la personne est la résultante de l'interaction superviseur-supervisé acquise progressivement au long d'une démarche suscitant les remises en question, les possibles encore inexplorés

et le soutien dans la réalisation des efforts consentis.

Le processus d'intervention présenté se veut un outil permettant l'intégration du processus d'aide et du processus de supervision scolaire. Il favorise ainsi l'établissement de relations significatives conduisant à une recherche de maturité plus grande de la personne dans son ensemble. Le superviseur scolaire se voit investi de la responsabilité de susciter et de favoriser le développement du degré de maturité chez le supervisé dans la recherche de prises de décisions efficientes conduisant à la prise en charge et à l'engagement intégral de la personne.

SOMMAIRE ET CONCLUSION

L'intention poursuivie dans la réalisation de cet ouvrage est l'apport d'un outil conceptuel proposant aux divers agents responsables de supervision scolaire un processus d'intervention permettant la prise en charge et l'engagement de la personne dans et par la relation superviseur-supervisé.

La démarche entreprise s'intègre à un champ de préoccupations beaucoup plus vaste visant à situer et à préciser l'utilisation de la supervision scolaire dans le contexte québécois. Une équipe de chercheurs de la concentration administration scolaire de l'U.Q.T.R., sous la direction du Dr. Gérald Jomphe, a jusqu'à maintenant dégagé un profil conceptuel du phénomène supervision scolaire (NADEAU) et analysé l'expression de concepts à travers un cadre de gestion (ROYER). Suite aux résultats de ces études, un modèle du processus de supervision scolaire a été élaboré (ROYER et JOMPHE). Notre recherche s'inscrit en continuité de ce cheminement et présente une analyse de la relation superviseur-supervisé.

Notre exploration porte tout d'abord sur l'analyse du rôle du superviseur par la définition qu'en donnent les théoriciens préoccupés par le sujet. L'élément dominant pour chacun des treize (13) ouvrages consultés mentionne l'importance accordée à l'aide, au soutien et à l'encouragement à fournir

aux divers intervenants.

Tout en demeurant conscient que la relation d'aide escomptée se vit en situation de travail, donc dans une organisation aussi complexe qu'est l'école, nous devons tenir compte de l'interaction existante entre la tâche et les relations humaines. Pour ce faire, il nous semble justifié d'intégrer à notre cadre de référence, en plus de la notion de la relation d'aide, les concepts relevant du leadership situationnel et de la participation.

Suite à cette revue de littérature, où d'une part, nous avons précisé les attitudes fondamentales à l'expression d'une relation vraiment aidante (AUGER) situé dans un contexte d'intervention sociale (HOLLIS - PERLMAN) et où d'autre part, les interactions tâche - relations humaines - degré de maturité se sont spécifiées par la théorie du leadership situationnel (HERSHEY et BLANCHARD) et par les divers modes de participation (SAINT-PIERRE), il nous a été possible d'établir les assises servant à l'élaboration d'instruments diagnostic.

Par l'intégration du processus d'aide et du processus de résolution de problème suivant le référentiel fourni par le processus de solution de problème (POUPART) nous obtenons le modèle dans lequel s'inscrit notre processus d'intervention. L'approche théorique générale en est précisé ainsi que la

programmation des actions servant à l'établissement de la relation superviseur-supervisé.

Le processus d'intervention proposé ne prétend pas solutionner tous les problèmes reliés à la relation superviseur-supervisé. Cependant, cette recherche tente une reconciliation entre les approches méthodologiques et la dynamique inhérente à la réalisation de relations épanouissantes dans un contexte organisationnel. Le pré-requis indispensable à l'exécution de la supervision scolaire exige la croyance en l'Homme, en tant qu'être en perpétuel développement et suppose l'existence d'une relation d'aide. Cette aide se manifeste dans l'interaction homme - travail par l'apprentissage de la participation et par la gestion des composantes du système vers l'amélioration de l'acte professionnel.

L'utilisation de ce processus d'intervention peut se révéler un outil fort pertinent à tout intervenant du domaine scolaire; entre autres, aux conseillers pédagogiques, chefs de groupe, directeurs de service et adjoints, pour assister les professionnels et les enseignants dans la réalisation de leurs objectifs en suscitant la prise en charge et l'engagement dans leur agir professionnel. De plus, par la connaissance du type d'intervention à privilégier pour le supervisé, de l'identification des forces et faiblesses, des centres d'intérêts, il devient possible de fournir une formation et un

perfectionnement adaptés et individualisés qui correspondent vraiment aux préoccupations du sujet et non plus soumise aux lois du hasard.

En continuité du cheminement entrepris, d'autres recherches s'inscrivent dans le développement de cette stratégie d'intervention telle que conceptualisée. Les étapes subséquentes seraient de l'ordre de l'opérationnalisation et de la validation du modèle suggéré. Ainsi, nous obtiendrons des bases solides démontrant le type d'intervention à privilégier d'après la situation présentée dans l'exercice de la supervision scolaire. Les questions sous-jacentes à cette réalisation concernant l'apprentissage de la participation, la mesure et l'évaluation des facteurs permettant une maturité plus grande chez l'individu.

Comme nous pouvons le constater, bien des avenues restent encore inexplorées dans la relation superviseur-supervisé. Cependant, plus nous investirons vers la recherche d'une société responsable et engagée, plus nous découvrirons sa capacité de réalisation.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS, H., F. DICKEY
1953 Basic Principles of Supervision. New-York, American Book Company.

ARGYRIS, C.
1970 Participation et organisation. Paris, Dunod.

AUGER, L.
1972 Communication et épanouissement personnel. La relation d'aide. Otawa, Editions de l'Homme.

BARNARD, C.I.
1938 The Functions of the Executive. Cambridge, Harvard University Press.

BEREDY, G.
1964 Comparative Method in Education. New-York, HRW.

BLAKE, R.R., J.S. MOUTON
1969 Les deux dimensions du management. Paris, Les Editions d'Organisation.

CARKHUFF, R.R.
1969 Helping and Human Relations. New-York, Holt, Rinehart and Winston.

CHRONIQUE ECONOMIE ET FINANCE
1983 Le principe de Peter est dépassé. Dans LA PRESSE. 99e année, no 45, 23 février.

COGAN, M.
1973 Clinical Supervision. Boston, Houghton Mifflin Cie.

DULL, L.W.
1981 Supervision: School Leadership Handbook. Ohio, Bell and Howell Company.

FEYEREISEN, K., J. FIORINO, A. NOVAK
1970 Supervision and Curriculum Renewal. New-York, Appleton Century.

FORTIN, G.
1970 La société de demain: ses impératifs, son organisation. Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social, Gouvernement du Québec, Annexe 25.

GLEN, E., N. NETZER
1971 Supervision of Instruction. New-York, Harper and Row Publishers.

GOLDHAMMER, R.
1969 Clinical Supervision: Special Methods of Supervision of Teachers. New-York, HRW.

GWYNN, M.
1966 Theory and Practice of Supervision. New-York, Dood, Mead and Cie.

HARRIS, B.
1975 Supervisiory Behavior in Education. New-York, Prentice Hall.

HERSHEY, P., K. H. BLANCHARD
1972 Management of Organisational Behavior. New-Jersey, Prentice Hall.

HERSHEY, P., K.H. BLANCHARD
1981 So you want to know your leadership style, in Training and Development Journal. Vol. 35, no 6, juin.

HERSHEY, P., K.H. BLANCHARD
1971 Situational Leadership. Center for Leadership Studies California American University, San Diago.

HICKS, H.
1960 Educational Supervision in Principle and Practice. New-York, Ronald Press.

HOLLIS, F.
1970 The Psychosocial Approach to the Practice of Casework, in Theories of Social Casework. Chicago, The University of Chicago.

HOLLIS, F.
1964 Casework: A Psychosocial Approach. New-York, Random House.

JOMPHE, G., G. ROYER
1983 La supervision scolaire: processus d'amélioration de l'efficacité organisationnelle. Colloque en Administration Scolaire, ACFAS, mai.

KERLINGER, F.N.
1964 Foundations of Behavioral Research. New-York, Holt, Rinehart and Winston.

KIMBALL, W.
1967 Supervision for Better Schools. New-Jersey, Prentice Hall.

LAFLAMME, M.
1977 Diagnostic organisationnel et stratégie de développement. Chicoutimi, Ed. Gaétan Morin.

LIKERT, R.
1961 New Patterns of Management. New-York, McGraw-Hill Book Company.

LINTON, R.
1945 The Cultural Background of Personality. New-York, Appleton Century.

LUMPKIN, K.D.
1953 The Family: A Study of Member Roles. Chapel. Hill, University N.C. Press.

LUCIO, W., J. McNEIL
1969 Supervision a Synthesis of Thought and Action. New-York, McGraw-Hill.

MARKS, J., E. STOOPS, J. KING-STOOPS
1971 Handbood of Educational Supervision. Boston, Allynand Bacon Inc..

MAYO, E.
1933 The Human Problems of an Industrial Civilization. New-York, The MacMillan Company.

McGREGOR, D.
1969 La dimension humaine de l'entreprise. Paris, Gauthier-Villars.

MOREAU, J., R. TESSIER, B. TREMBLAY
1973 La notion de stratégie de changement planifié, dans TESSIER, R., Y. TELLIER, Changement planifié et développement des organisations: théorie et pratique. Montréal, Eds EPI et IFG.

MUCCHIELLI, R.
1977 L'entretien de face à face dans la relation d'aide. France, Ed. E.S.F.

NADEAU, R.
1981 Analyse comparative du phénomène de la supervision scolaire en vue d'en dégager un profil conceptuel. Rapport de recherche, U.Q.T.R.

OLIVA, P.
1976 Supervision for Today's Schools. New-York, Thomas Y. Crowell Company.

PARSONS, T., E. SHILS
1951 Toward a General Theory of Action. Cambridge, Harvard University Press.

PERLAMN, H.H.
1970 The Problem - Solving Model in Social Casework, in Theories of Social Casework. Chicago, The University of Chicago Press.

POUPART, R.
1973 La participation et le changement planifié, dans TESSIER, R., Y. TELLIER, Changement planifié et développement des organisations: théorie et pratique. Montréal, Eds EPI et IFG.

REID, W., L. EPSTEIN
1972 Task Centered Casework. New-York, Columbia University Press.

RIPPLE, L.
1964 Motivation, Capacity and Opportunity. Chicago, The University of Chicago Press.

ROCHER, G.
1968 Introduction à la sociologie générale. Paris, Ed. HMH.

ROGERS, C.
1959 A Theory of Therapy: Personality and Interpersonal Relationship as developped in the Client - Centered Framework, in KOCH, S., Psychology: A Study of a Science. Tome II, New-York, McGraw-Hill.

ROYER, G.
1981 Expression de la supervision scolaire dans un cadre de gestion. Rapport de recherche, U.Q.T.R.

ROYER, G., G. JOMPHE
1982 Un modèle de supervision scolaire: sa conceptualisation et son opérationnalisation. Rapport de projet de recherche FCAC, U.Q.T.R.

SAINT-PIERRE, H.
1975 La participation: pour une véritable prise en charge personnelle. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

STOGDILL, R., A.E. COONS
1957 Leader Behavior: Its Description and Measurement. Columbus, Ohio: Bureau of Business Research, The Ohio State University.

TANNEBAUM,,R., W.H. SCHMIDT
1958 How to Choose a Leadership Pattern, in Harvard Business Review. March-April.

TAYLOR, F.W.
1911 The Principles of Scientific Management. New-York, Harper and Brothers.